

Campus Forschung  
Band 154

Gerhard Christe, Dipl.-Soziologe, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Assistent am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Göttingen.

Gerhard Christe

# Schichtspezifische Sozialisation – ein Konzept zur Legitimation sozialer Ungleichheit?

Bildungsreform und schichtspezifische  
Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik

Campus Verlag  
Frankfurt/New York

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Christe, Gerhard:

Schichtspezifische Sozialisation, ein Konzept zur Legitimation sozialer Ungleichheit? : Bildungsreform u. schichtspezif. Sozialisationsforschung in d. Bundesrepublik / Gerhard Christe. - Frankfurt/Main, New York : Campus Verlag, 1980.

(Campus : Forschung ; Bd. 154)

ISBN 3-593-32757-0

**ISBN 3-593-32757-0**

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Copyright © 1980 bei Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main

Produktion: Eva Steinhart, Buchteam Frankfurt

Umschlaggestaltung: Eckard Warminski, Frankfurt/Main

Druck und Bindung: difo-druck, Bamberg

Printed in Germany

## INHALTSVERZEICHNIS

|  |    |
|--|----|
| Vorwort  | 9  |
| Einleitung   | 11 |
| Teil I:<br>Zum Problem der Legitimation sozialer Ungleichheit<br>in der Bundesrepublik als gesellschaftlicher Vor-<br>aussetzung der Rezeption des schichtspezifischen<br>Sozialisationskonzepts | 15 |
| 1. Zur Bedeutung des Bildungswesens für die Legi-<br>timation sozialer Ungleichheit in der bürger-<br>lichen Gesellschaft  | 15 |
| 1.1 Legitimation und Bildungssystem  | 15 |
| 1.2 Das Bildungswesen als Teil des politischen<br>Herrschaftssystems   | 19 |
| 2. Bildungsreform als Legitimationsprogramm  | 25 |
| 2.1 Zu den bildungs- und gesellschaftspolitischen<br>Zielen der SPD  | 26 |
| 2.2 Exkurs: Das Bildungskonzept von Kerschen-<br>steiner   | 30 |
| 3. Zum Zusammenhang von gesellschaftlichen Inter-<br>essen und wissenschaftlicher Legitimation sozia-<br>ler Ungleichheit in der Bundesrepublik  | 33 |
| 3.1 Einige Bemerkungen zur These von der Neu-<br>entdeckung sozialer Begabungsfaktoren nach<br>Abschluß der Rekonstruktionsperiode   | 35 |
| 3.2 Zur Legitimation sozialer Ungleichheit mit-<br>hilfe des biogenetischen Begabungsbegriffs<br>während der Rekonstruktionsperiode  | 38 |
| 3.3 Zur Unbrauchbarkeit des biogenetischen Be-<br>gabungsbegriffs als Legitimationskonzept<br>infolge veränderter gesellschaftlicher In-<br>teressen   | 43 |
| 3.4 Zur Problematik der Legitimation sozialer<br>Ungleichheit infolge der Unbrauchbarkeit<br>des biogenetischen Begabungsbegriffs  | 49 |
| 3.5 Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft,<br>Schulerfolg und sozialer Ungleichheit<br>im schichtspezifischen Sozialisations-<br>konzept  | 51 |

Teil II:

|  |    |
|--|----|
| Zur Rezeption der schichtspezifischen Sozialisationsforschung in der Bildungsreform  | 55 |
| 4. Ziele der "offiziellen Bildungspolitik" in der Bildungsreform und deren wissenschaftliche Legitimierung mithilfe des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts | 55 |
| 4.1 Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Bildungsreform  | 57 |
| 4.2 Zur Bedeutung des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts für die Begründung der bildungs- und gesellschaftspolitischen Ziele der Bildungsreform            | 69 |

Teil III:

|   |     |
|---|-----|
| Das schichtspezifische Sozialisationskonzept - ein Paradigma zur Legitimation sozialer Ungleichheit                         | 88  |
| 5. Das schichtspezifische Sozialisationskonzept als Gesellschafts- und Ideologiekritik                                      | 88  |
| 6. Zur Beschreibung von Unterschicht und gesellschaftlicher Wirklichkeit in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung | 92  |
| 6.1 Zur Problematik der idealtypischen Beschreibung sozialer Wirklichkeit   | 95  |
| 6.2 Konsequenzen der Mittelschichtorientiertheit  | 97  |
| 6.3 Zur Charakterisierung der Unterschicht  | 99  |
| 7. Zur Erklärung sozialer Ungleichheit durch familiäre Sozialisationsprozesse   | 101 |
| 7.1 Zur Bestimmung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Schulerfolg und sozialer Ungleichheit                           | 103 |
| 7.2 Zur bildungspolitischen und sozialen Perspektive der schichtspezifischen Sozialisationsforschung                        | 107 |

|  |     |
|--|-----|
| 8. Zur Erklärung sozialer Ungleichheit durch<br>schichtspezifisches Sprachverhalten  | 110 |
| 8.1 Sprachverhalten als die wichtigste<br>soziale Barriere in der Gesellschaft   | 113 |
| 8.2 Restringiertes Sprachverhalten als<br>Ursache sozialer Abhängigkeit der<br>Unterschicht  | 118 |
| 9. Abschließende Bemerkungen zur These vom<br>schichtspezifischen Sozialisationskonzept<br>als einem Paradigma zur Legitimation sozi-<br>aler Ungleichheit | 124 |
| <b>Anmerkungen</b>   | 129 |
| <b>Literatur</b>   | 149 |

## Vorwort

Wer sich heutzutage kritisch mit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und ihrer Bedeutung für die Bildungsreform auseinandersetzt, mag sich leicht den Vorwurf einhandeln, nicht nur ein in den Sozialwissenschaften wie in der Bildungspolitik nicht mehr aktuelles Thema aufzugreifen, sondern auch Positionen infrage zu stellen, die es doch angesichts der neueren Entwicklung im Bildungsbereich gerade zu verteidigen gälte. Ist es nicht widersinnig, jedenfalls aber inopportun, so wäre zu fragen, angesichts einer an Boden gewinnenden antiaufklärerischen Pädagogik der Gegenwart, angesichts einer vehement um sich greifenden Rückbesinnung auf "altbewährte" Auffassungen von der Angeborenheit der Begabung und angesichts einer damit wieder verstärkt betriebenen Legitimierung des dreigliedrigen Schulsystems gerade jenes Konzept "schichtspezifische Sozialisation" ideologiekritisch zu behandeln, das doch einmal als Markenzeichen für alle theoretisch aufgeklärten und bildungspolitisch fortschrittlichen Auffassungen gestanden hat? War es nicht gerade dieses Konzept, das jene heute wieder modern gewordenen bildungspolitischen und -theoretischen Positionen einmal infrage gestellt hat?

So verständlich diese Einwände auch sind, ich halte sie nur insoweit für berechtigt, als sie zum Ausdruck bringen, daß es heute vielleicht mehr denn je darauf ankommt, jene gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren deutlich zu machen, die in den verschiedenen Schichten unserer Gesellschaft unterschiedliche Begabungschancen ebenso wie unterschiedliche Sozialchancen verursachen und die weniger in der "Natur des Menschen" als vielmehr in der "Natur" dieser Gesellschaft zu suchen sind. Doch gerade weil das schichtspezifische Sozialisationskonzept in dieser Hinsicht, wie zu zeigen sein wird, äußerst ambivalent ist, läßt es sich eben nicht einfach so ohne weiteres biogenetischen Begabungskonzepten als die fortschrittliche Alternative entgegensetzen.

Die vorliegende Arbeit versucht dies anhand einer Analyse jener gesellschaftlichen Bedingungen und politischen Interessenkonstellationen, die zu einer schnellen Popularisierung des Konzepts der schichtspezifischen Sozialisation Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre beigetragen haben, aufzuzeigen und dabei deutlich zu machen, warum die Betonung des Einflusses bestimmter sozialer Faktoren auf die Bildungsentwicklung und die schulischen Erfolgchancen für sich genommen noch keine konsequente Alternative zu einer

biogenetischen Begabungsauffassung darstellt, sondern durchaus auch im Sinne einer Legitimation bestehender sozialer Ungleichheit fungieren kann. Dies zu erkennen scheint mir wichtig, weil man sich m.E. nicht damit begnügen kann, jenen sich heute zusehends verstärkenden Tendenzen einer antiaufklärerischen Gegenreform im Bildungsbereich lediglich jene in der Bildungsreform einmal erreichten Positionen unkritisch entgegenzuhalten. Insofern hat die hier behandelte Thematik durchaus Aktualität.

Das Manuskript wurde im Mai 1979 abgeschlossen und im Sommersemester 1979 von der Universität Bremen als Dissertation\*) angenommen. Für den Druck wurde es stilistisch leicht überarbeitet.

Elze, im März 1980

Gerhard Christe

---

\*) Titel der Dissertation: "Schichtspezifische Sozialisationsforschung und Bildungsreform in der Bundesrepublik. Kritik eines neuen Konzepts zur Legitimation sozialer Ungleichheit", Elze, Mai 1979

## Einleitung

Bei einer rückblickenden Betrachtung der insgesamt doch recht kurzen Geschichte der schichtspezifischen Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik fällt auf, daß sich ungefähr gleichzeitig mit dem Abschied von Illusionen der Bildungsreform (1) auch ein wachsendes Unbehagen an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung auszubreiten beginnt. Das anfänglich fast euphorisch zu nennende Selbstverständnis der schichtspezifischen Sozialisationsforschung macht jetzt eher einer zunehmenden Ernüchterung hinsichtlich ihrer praktischen Wirksamkeit wie auch wachsenden Zweifeln an ihrer empirischen und theoretischen Fundiertheit Platz (2). Symptomatisch hierfür mag der Beitrag von KRAPPMANN, OEVERMANN und KREPPNER auf dem 17. Deutschen Soziologentag (3) angesehen werden, wo festgestellt wird, "daß in der Soziologie eine Phase der Sozialisationsforschung ausläuft, die mit großen Hoffnungen begonnen wurde" (4). Die Suche nach Theorie (5) in der Sozialisationsforschung hat trotz vieler Bemühungen nicht zu einer einheitlichen Perspektive geführt (6), stattdessen ist zurecht bemerkt worden, daß es ihr mehr denn je an einer verbindlichen Explikation der Aufgabenstellung mangelt, daß ihre Theoriebildung im wesentlichen als ein unverbundenenes Nebeneinander verschiedenster theoretischer Ansätze zu kennzeichnen ist und daß die Integrationsversuche dieser Ansätze kaum über einen Katalog "eigentlich zu klärender Fragen" hinausgelangt sind (7). Die von verschiedener Seite konstatierte Krise in der Soziologie (8) hat sich auch als eine Krise der Sozialisationsforschung herausgestellt, wie z.B. u.a. an der resignativen Abwendung vom schichtspezifischen Sozialisationskonzept deutlich wird (9).

Die Aktualität der Auseinandersetzung mit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung ergibt sich nun trotz oder besser: gerade wegen dieses Rückzugs vom Paradigma "schichtspezifische Sozialisation", da sowohl Begründung (10) wie Richtung des Rückzugs (11) zeigen, daß die schichtspezifische Sozialisationsforschung sich über die Ursachen ihres Scheiterns kaum Klarheit verschafft hat. Daß schichtspezifische Sozialisationsforschung und Bildungsreform, und in der Folge auch ihre Krisen (12), untrennbar miteinander verbunden sind, ist von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung nämlich kaum reflektiert worden. BILDEN (1977) hat in diesem Zusammenhang treffend von einer fehlenden "Selbstreflexion der Sozialisationsforschung als eines sozialen Prozesses in einer bestimmten Gesellschaftsform und einer bestimmten historischen Situation" (S. 19) gesprochen.

Verschiedene neuere Ansätze versuchen inzwischen nun, diese Blindheit gegenüber den gesellschaftlichen Voraussetzungen der Sozialisationsforschung zu überwinden und den Zusammenhang von Theoriebildung und gesellschaftlichen Interessen selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen, d.h. die Sozialisationsforschung im Zusammenhang ihres gesellschaftlichen Kontextes zu begreifen. Meines Wissens konzentrieren sich diese Ansätze jedoch in erster Linie auf die Kritik des impliziten oder expliziten Universalitätsanspruchs des kategorialen Systems der Sozialisationsforschung. So verfolgt z.B. BILDEN (1977) die Absicht, "für die Sozialisations-theorie (...) den sozialen Ursprung ihrer Fragen und Kategorien in der bürgerlichen Gesellschaft zu untersuchen und von daher ihren Geltungsanspruch zu überprüfen und einzuengen" (S. 19). GEULEN (1977) versucht, den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Voraussetzungen und Sozialisations-theorie anhand einer Kritik der der Sozialisationsforschung zugrundeliegenden theoretischen Konzeptionen des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft aufzuzeigen. Er will dabei nachweisen, daß auch hinter der abstraktesten und scheinbar historisch universellen Sozialisations-theorie noch eine implizite Gesellschafts-theorie steckt. Über die begrifflich-theoretische Ebene hinaus werfen HAGEMANN-WHITE/WOLFF (1975) Fragen nach den konkreten gesellschaftlichen Hintergründen der Sozialisationsforschung auf (13). Doch bewegen sich auch ihre Antworten mehr auf einer allgemein theoretischen als auf einer historisch konkreten Ebene, auch wenn hier meines Wissens der bisher am weitest gehende Versuch unternommen wird, den Zusammenhang zwischen Sozialisationsforschung und gesellschaftlichem Interesse in der Bundesrepublik zu erhellen. Darüber hinaus finden sich in der einschlägigen Literatur nur vereinzelte Hinweise und Andeutungen in dieser Richtung (14), ohne daß jedoch bis heute der Versuch unternommen worden wäre, diesen Zusammenhang systematisch zu analysieren und historisch konkret für die Bundesrepublik zu zeigen (15), daß die "Fragestellungen (der schichtspezifischen Sozialisationsforschung), ihre Kategorien und Methoden Produkt einer bestimmten Gesellschaft und Ausfluß von deren Definition ihrer eigenen Probleme (z.B. 'Bildungsnotstand', 'Bildungskatastrophe') sind, ... (und) daß die Ergebnisse dieser Forschung, die so oft als gesicherte wissenschaftliche Einsichten übernommen werden, untrennbar mit diesen Problemstellungen, theoretisch-begrifflichen Konzepten und Methoden verbunden sind" (BILDEN 1977, S. 19) (16).

Mit der vorliegenden Arbeit soll nun der Versuch unternommen werden, einige Zusammenhänge zwischen Bildungsreform und Entwicklung und Rezeption der schichtspezifischen Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik aufzuzeigen und dabei eine Kritik der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zu entwickeln, die nicht in einer abstrakten Auseinandersetzung mit ihrer Begrifflichkeit stecken bleibt, sondern auf einer historisch konkreten Ebene zeigt, wie politisch-soziale Herrschaftsinteressen und schichtspezifische Soziali-

sationsforschung miteinander verknüpft sind. Dazu soll die Bedeutung der schichtspezifischen Sozialisationsforschung für die Bildungsreform in der Bundesrepublik aufgezeigt und zu klären versucht werden, warum sie diese Bedeutung überhaupt erlangen konnte.

Häufig wurde die Rolle der schichtspezifischen Sozialisationsforschung ja in der Weise beschrieben, daß u.a. durch die Ergebnisse ihrer Untersuchungen die Bildungspolitik zu Reformen gezwungen worden sei. Exemplarisch hierfür kann man beispielsweise auf COMBE (1975) verweisen, der meint, daß "die von bildungssoziologischen Studien herausgearbeiteten und von oppositionellen Gruppen aufgegriffenen Befunde über die schichtspezifische Selektion des Schulwesens, seine Funktion im Kreisprozeß der Perpetuierung der sozialen Ungleichheit ... durch die Reformprogrammatik dementiert werden (mußte)" (S. 37). Demgegenüber werde ich zeigen können, daß es diesen Widerspruch zwischen Befunden schichtspezifischer Selektionsprozesse im Schulwesen und Bildungsreformprogrammatik nicht gibt. Im Gegenteil, es wird sich nachweisen lassen, daß sich die schichtspezifische Sozialisationsforschung sowohl von ihrem theoretischen Ansatz wie von ihren bildungspolitischen Schlußfolgerungen her in weitgehender Übereinstimmung mit den in der Bildungsreform vertretenen offiziellen bildungspolitischen Zielen des Staates befindet, ja mehr noch: daß sie für deren Legitimierung eine ganz wesentliche Rolle gespielt hat.

Von daher leitet sich die zentrale These dieser Arbeit von der legitimatorischen Funktionalisierbarkeit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung ab. Diese ist m.E. im wesentlichen darin zu sehen, daß sie die aufgrund der konkreten gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik obsolet gewordene biogenetische Legitimation sozialer Ungleichheit durch eine neue, eine *s o z i o g e n e t i s c h e* (17) Legitimation sozialer Ungleichheit zu ersetzen half.

Im folgenden sollen zunächst in einem ersten Teil die gesellschaftlichen Voraussetzungen dargestellt werden, die zur Ablösung des biogenetischen Begabungsbegriffs als einem Paradigma (18) zur Legitimation sozialer Ungleichheit durch das schichtspezifische Sozialisationskonzept geführt haben. Dabei wird auch die allgemeine Rolle des Bildungssystems in der bürgerlichen Gesellschaft sowie die besondere Bedeutung der Bildungsreform in der Bundesrepublik für die Legitimation der bestehenden Klassen- und Herrschaftsverhältnisse darzustellen sein (19), weil nur vor diesem Hintergrund die bereits erwähnte legitimatorische Bedeutung des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts deutlich wird.

In einem zweiten Teil soll dann gezeigt werden, wie das schichtspezifische Sozialisationskonzept in der Bildungsreform von seiten der "offiziellen Bildungspolitik" (20) rezipiert und zur Legitimation ihrer Ziele benutzt wurde.

In einem dritten Teil soll schließlich anhand zentraler Argumentationszusammenhänge der schichtspezifischen Sozialisationsforschung geklärt werden, wieso das von ihr

entwickelte Konzept zur Erklärung sozialer Benachteiligung der Unterschicht (21) durch schichtspezifische Sozialisationsprozesse überhaupt als neues Paradigma zur Legitimation sozialer Ungleichheit anzusehen ist und als solches auch rezipiert werden konnte.

Teil I: Zum Problem der Legitimation sozialer Ungleichheit  
in der Bundesrepublik als gesellschaftlicher Vor-  
aussetzung der Rezeption des schichtspezifischen  
Sozialisationskonzepts

1. Zur Bedeutung des Bildungswesens für die Legitima-  
tion sozialer Ungleichheit in der bürgerlichen Ge-  
sellschaft

- 1.1 Legitimation und Bildungssystem

Daß innerhalb der Sozial- und Politikwissenschaften die Dis-  
kussion um die Problematik der Legitimation sozialer Ungleich-  
heit und, damit verbunden, der Legitimität staatlicher Herr-  
schaftsausübung seit Ende der 60er Jahre eine zunehmende Be-  
deutung erlangt hat, ist sicher kein Zufall. Die von Poli-  
tikern aller Parteien in jüngster Zeit festgestellte Zunahme  
einer "Staatsverdrossenheit" macht ebenso wie die vor Jahren  
z.T. sehr heftig geführte Diskussion um Chancengleichheit  
oder Lebensqualität in der Bundesrepublik deutlich, daß es  
Legitimationsprobleme des Staates im Kapitalismus gibt (1).  
Während eine affirmative Politikwissenschaft aber zu leug-  
nen versucht, daß es Anzeichen einer Legitimationskrise in  
der Bundesrepublik jemals gegeben hat oder gibt, und "das  
Gerede von der Krise" (SONTHEIMER) lediglich als eine "Pro-  
jektion übermäßig phantasiebegabter sozialwissenschaftlicher  
Intellektueller" abtut, die "mit zuviel Flausen im Kopf über  
idealisierte Modelle gesellschaftlicher Organisation (nach-  
dächten) und ... damit förmlich Legitimationskrisen in der  
Realität 'erwünschelten'" (SCHUBERT 1977, S. 371), hat eine  
gesellschaftskritisch orientierte Politikwissenschaft die  
sich entwickelnde Diskussion über Legitimationsprobleme des  
Staates im Kapitalismus interpretiert als den "theoretisch-  
ideologischen Reflex einer gesellschaftlichen Entwicklung...,  
in der die Formen politischer Herrschaft ihren Schein ewiger  
Naturformen eingebüßt haben oder dieser Schein zumindest  
brüchig geworden ist" (LÄPPLÉ 1976, S. 106 f.). EBBIGHAUSEN  
(1976) hat darauf hingewiesen, daß es "konkrete Störungen des  
ökonomischen Prozesses, offenbar gewordene strukturelle Ri-  
siken und Entwicklungsprobleme des Kapitalismus (sind), die  
in den letzten Jahren erneut die Frage nach dem Zusammen-

hang von ökonomischer und politischer Krise als Frage nach den empirischen Bestandsgrundlagen und -grenzen unserer Gesellschaftsformation aufkommen ließen" (S. 10 f.). Und LÄPPLE (1976) hat ergänzend hierzu bemerkt, daß sich die beobachtbaren Legitimationsschwierigkeiten "nicht, oder nicht nur auf Legitimationsschwierigkeiten einzelner Regierungen oder bestimmter Verwaltungsapparate (...) beziehen, sondern auf die Form des bürgerlichen Staates selbst" (S. 106).

Auch innerhalb der, im engeren Sinne, soziologischen Diskussion hat dies seinen Niederschlag gefunden. Als ein Ausdruck hiervon ist z.B. die zunehmende Beschäftigung mit Problemen sozialer Ungleichheit anzusehen. HÖRNING (1976) spricht in diesem Zusammenhang treffend von einer "vehementen Phase der 'Wiederentdeckung' von sozialer Ungleichheit auch in sozialstaatlich verfaßten Industriegesellschaften" (S. 7). Die wachsende Zahl von Arbeiten, die sich seit Beginn der 70er Jahre, durchaus von unterschiedlichen Standpunkten her (2), mit dem Verhältnis von Sozialstruktur und sozialer Ungleichheit in der Bundesrepublik beschäftigt haben, macht zumindest deutlich, daß die von SCHELSKY konzipierte und von der offiziellen Politik nur allzu gern übernommene Ideologie einer "nivellierten Mittelstandsgesellschaft" in der Bundesrepublik brüchig geworden ist. Deshalb ist es sicher nicht falsch, auch auf der gesellschaftlichen Ebene von Tendenzen einer Legitimationskrise zu sprechen (3).

Daß die Legitimation der gesellschaftlichen Verhältnisse indes überhaupt zum Problem werden kann, hängt mit einem spezifischen Charakteristikum der bürgerlichen Gesellschaftsordnung zusammen. Während die bürgerliche Gesellschaft in ihrem Selbstverständnis einerseits davon ausgeht, daß - um mit DAHRENDORF (1966) zu sprechen - alle Menschen von Natur aus gleichrangig und frei und gleich an Rechten geboren sind (4), steht sie andererseits vor dem Problem, erklären zu müssen, wieso "die einen reich, die anderen arm, die einen angesehen, die andern unbeachtet, die einen mächtig und die andern untergeordnet sind" (DAHRENDORF 1966, S. 11). Diesen Widerspruch in der bürgerlichen Ideologie könnte man als Legitimationsdilemma bezeichnen, ein Dilemma, vor dem bürgerliche Klassenherrschaft prinzipiell steht.

Von einem interessanten schichtungstheoretischen Ansatz her haben MAYER/MÜLLER (1976) dieses Problem aufgegriffen und als Zusammenhang von sozialer Ungleichheit, Prozessen der Statuszuweisung und Legitimitätsglaube darzustellen versucht. Sie weisen auf einige Zusammenhänge hin, die für meine nachfolgende Auseinandersetzung mit dem schichtspezifischen Sozialisationskonzept - insbesondere das Verständnis vom Zusammenhang von Schulsystem und sozialer Ungleichheit - wichtig sind. Ich will deshalb kurz darauf eingehen.

Eine wichtige Rolle für die Stabilität der bürgerlichen Gesellschaft spielt nach MAYER/MÜLLER die Glaubwürdigkeit der angebotenen Legitimationen sozialer Ungleichheit. Dem liegt die Tatsache zugrunde, "daß zumal in nichttraditionalen Gesellschaften soziale Ungleichheiten in der Verteilung

materieller, politischer und symbolischer Vorteile ebenso einer besonderen Legitimierung bedürfen wie soziale Ungleichheiten im Zugang zu unterschiedlich privilegierten oder benachteiligten Positionen. Das Ausmaß, zu dem ein solcher Legitimationsglaube wirksam ist, gilt als ein e n e der Bedingungen der prekären Stabilität sozialer Ordnungen. Für den Fall der Erosion des Legitimitätsverständnisses werden krisenartige Entwicklungen vorhergesagt" (S. 109). Daher muß es im Interesse des bestehenden gesellschaftlichen Systems liegen, daß die faktisch wirksamen Mechanismen der Statuszuweisung als möglichst gerecht e r s c h e i n e n . Denn als je gerechter sie erscheinen, so die These von MAYER/MÜLLER, umso erfolgreicher ist soziale Ungleichheit der Kritik entzogen:

"Je größer die geglaubte Übereinstimmung zwischen den Normen, die die Statuszuweisung regeln und den tatsächlichen Mobilitätskriterien, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, daß Verteilungsungerechtigkeiten zum Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen werden" (S. 109).

Als die entscheidenden Legitimationsprinzipien in unserer Gesellschaft können dabei "Leistungsgerechtigkeit" bzw. "Chancengleichheit" gelten (5).

Für die Umsetzung dieser Prinzipien oder, anders ausgedrückt, für die Erzeugung eines gesellschaftlich wirksamen Legitimationsglaubens, spielt nun das Bildungssystem eine herausragende Rolle. Es ist interessant, daß dies nicht nur von gesellschaftskritisch orientierten Ansätzen der Bildungssoziologie gesehen wird, sondern indirekt auch von eher affirmativ zu nennenden theoretischen Konzeptionen, die bestehende soziale Ungleichheiten als weitgehend gerecht einschätzen und deren Problem lediglich darin besteht, daß das allgemeine gesellschaftliche Bewußtsein dem nur teils mehr, teils weniger entspricht.

Als einer der wichtigsten Ansätze dieser Richtung, der die Bildungssoziologie der Bundesrepublik wesentlich beeinflußt hat, ist der Ansatz von SCHELISKY zu nennen. Er geht von der Behauptung aus, daß sich alte Schichtstrukturen in der Bundesrepublik auflösten und die soziale Hierarchie sich nivelliere. Soziale Unterschiede bestimmten sich daher weitgehend nur noch nach dem jeweiligen Schulerfolg. Schule werde so "zur ersten und damit entscheidenden sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten" (1957, S. 17). SCHELISKY sieht eine weitgehende Übereinstimmung zwischen dem Ausmaß und der Struktur sozialer Ungleichheit und dem geltenden Legitimationsprinzip der Chancengleichheit (6). Unvollständiger Legitimitätsglaube ergebe sich lediglich aus zwei "Mißverständnissen" im sozialen Bewußtsein: einmal aus dem Fortwirken ständischer und marxistischer Deutungsmuster von Gesellschaft, und zum andern aus einem zunehmenden Aufstiegs-

streben, dem in einer stark nivellierten Sozialhierarchie nur begrenzte reale Chancen entsprechen.

Etwas anders argumentiert die "Theorie der industriellen Gesellschaft" (7), die in der bildungssoziologischen Diskussion ebenfalls eine wichtige Rolle gespielt hat. Sie geht davon aus, daß die Bestimmung des Bildungserfolgs durch die soziale Herkunft zunehmend gemindert werde. Dem liegt die Behauptung zugrunde, die Chance, Kapital, Grundbesitz, Betriebsmittel und berufliche Fertigkeiten direkt zu vererben, nehme ständig ab, während andererseits der über die Schule vermittelte Einfluß auf die spätere soziale Stellung ständig zunehme. Die Statuszuweisung erfolgt nach diesem Ansatz entsprechend den in der Schule erworbenen Merkmalen individueller Leistung. Dem entsprechen auch die sozialen Formen des Bewußtseins: weit verbreitete Aufstiegsorientierung, ausgeglichene Aspirationen und Aufstiegschancen für eine breite Bevölkerungsmehrheit, geringe Sichtbarkeit von Statusunterschieden, sich ausbreitender Glaube an Chancengleichheit. Insgesamt müsse daher von einer hohen Identifikation mit der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung gesprochen werden.

Auch eine dritte, vornehmlich von OFFE und HABERMAS vertretene Position (8), thematisiert die zentrale Rolle des Bildungssystems unter dem Gesichtspunkt der Erzeugung eines gesellschaftlich wirksamen Legitimationsglaubens. Sie unterscheidet sich von den beiden anderen Positionen aber u.a. durch ihren ideologiekritischen Ansatz, der im Gegensatz zu SCHELSKY wie auch der "Theorie der industriellen Gesellschaft" eine wachsende Diskrepanz zwischen den objektiven gesellschaftlichen Verhältnissen und dem zugehörigen Legitimitätsglauben feststellt. OFFE/HABERMAS gehen davon aus, daß sich die Mechanismen der Statuszuweisung im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt zunehmend in der Weise entwickeln, daß sie die Leistungsideologie unterminieren: Da die Expansion des Bildungssystems den Zusammenhang zwischen formaler Schulbildung und Berufserfolg lockere und moderne Arbeitsabläufe und Produktionsprozesse eine Bewertung nach individuell zu-rechenbaren Leistungen immer unwahrscheinlicher machten, komme es zu einer Erosion des Legitimitätseinverständnisses und in der Folge davon zu Legitimations- und Motivationskrisen (9).

Ohne daß im folgenden die hier kurz dargestellten Ansätze weiter ausgeführt und diskutiert werden sollen, läßt sich doch immerhin so viel festhalten: Die Bedeutung, die dem Bildungssystem in den unterschiedlichsten Ansätzen von Theorien sozialer Ungleichheit beigemessen wird, verweist auf dessen zentrale Rolle für die "Lösung" der für die bürgerliche Gesellschaft typischen Legitimationsproblematik. Die folgenden Überlegungen zur Rolle der Schule in der bürgerlichen Gesellschaft (10) sollen dies weiter verdeutlichen.

## 1.2 Das Bildungswesen (11) als Teil des politischen Herrschaftssystems

Sowohl die SCHELSKYsche These von der Schule als "zentraler sozialer Dirigierungsstelle" wie auch die von der "Theorie der industriellen Gesellschaft" gemachten Annahmen über die Schule haben in der bildungspolitischen Reformdiskussion in der Bundesrepublik eine wesentliche Rolle gespielt. Hierbei handelt es sich um liberale Modelle, die, wie FEND bemerkt, in der Schule eine "Instanz der permanenten Umverteilung von Sozialchancen" (1974, S. 102) bzw., wie FELDHOFF hervorhebt, ein "neutrales Instrument der kompetitiven sozialen Selektion" (1971), S. 83) sehen. Diesen liberalen Modellen zufolge befindet sich Schule quasi in einem "sozial freischwebenden Vorraum der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse" (FELDHOFF, ebd.). Beispielhaft ist diese Vorstellung bei EDELSTEIN (1971) formuliert:

"War die Schule über Jahrhunderte hinweg ein schichtspezifisches Instrument zur Stabilisierung ständischer Herrschaft und der beherrschten Gruppen selbst, so ist sie heute ein gesamtgesellschaftliches Instrument, welches sowohl die Güterumverteilung als auch entsprechend die Umverteilung von gesellschaftlicher Verfügungsgewalt unter Verhältnissen rapiden Wandels und schnellen Wechsels in den Entscheidungspositionen zu regeln hat." (S. 202)

Während strikte Vertreter eines solchen Neutralitätsmodells selbst "verzerrende Strukturen der sozialen Auslese" negieren, werden von dem schichtspezifischen Sozialisationskonzept gerade diese thematisiert. Dennoch spielt auch in dem schichtspezifischen Sozialisationskonzept die liberale Auffassung von Schule eine wichtige Rolle. Dies wird insbesondere an ihren bildungspolitischen Folgerungen deutlich (12). Ebenso wie das liberale Modell unterstellt auch das schichtspezifische Sozialisationskonzept, die Schule als Vermittlungsinstanz zwischen sozialer Herkunft und sozialem Status könne "die von der Klassenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft immer neu produzierte Ungleichheit der Bildungs- und Sozialchancen der nachwachsenden Generation (...) in sozial indetermierte Selektionsprozesse" auflösen (FELDHOFF 1971, S. 96). Demgegenüber wird von FELDHOFF zurecht betont, daß die Schule selbst als ein Bestandteil der sozialen Ungleichheit zu begreifen ist.

Nicht nur in der marxistischen Bildungs- und Gesellschaftstheorie (13), auch in neueren Ansätzen der modernen Bildungssoziologie, sind die liberalen Konzeptionen von Schule auf erhebliche Kritik gestoßen. Ich will deshalb im folgenden zwei neuere Ansätze kritischer Bildungssoziologie darstellen, die sich mit dem Zusammenhang von Herrschaft und Bildungssystem beschäftigen und dabei insbesondere auch die Legitimationsfunktion des Bildungssystems für die bestehenden sozi-

alen Klassenverhältnisse herausarbeiten. Die Betonung der Tatsache, daß das Bildungssystem nicht nur ein Bestandteil sozialer Ungleichheit, sondern zugleich auch ein wichtiges Instrument zur Aufrechterhaltung eben dieser Ungleichheitsverhältnisse darstellt, ist deshalb wichtig, weil meine zentrale These von der legitimatorischen Funktionalisierbarkeit des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts, ebenso wie meine Erklärung für die Rezeption der schichtspezifischen Sozialisationsforschung in der Bildungsreform die Einsicht in den Herrschafts- und Legitimationscharakter des Bildungswesens im Interesse bürgerlicher Klassenherrschaft voraussetzt.

Mit zu den wichtigsten Ansätzen in der neueren Bildungssoziologie sind sicher die Arbeiten von BOURDIEU/PASSERON (1971) und OFFE (1975) zu zählen. Im Unterschied zu jenen Ansätzen etwa, die in der Tradition der soziologischen Einflußforschung sich auf den Nachweis unterschiedlich gewichtiger Einflüsse verschiedener gesellschaftlicher Interessengruppen auf das Bildungswesen beschränken und den Klassencharakter des Bildungswesens im wesentlichen nur als Dominanz des Einflusses der Unternehmerverbände auf das Bildungssystem begreifen (14), stellen BOURDIEU/PASSERON und OFFE ihre Analyse des Klassencharakters des Bildungssystems in den Rahmen einer Gesellschaftstheorie. Das verleiht ihren Ansätzen eine größere theoretische Reichweite als sie die an der Einflußforschung orientierten Arbeiten haben.

Bildungspolitischer Anknüpfungspunkt bei BOURDIEU/PASSERON ist die ebenso in Frankreich wie in der Bundesrepublik vertretene These von der Befreiungsfunktion des Bildungswesens, die ihre (bildungs)politische Perspektive in der Herstellung formaler Chancengleichheit hat. BOURDIEU/PASSERON entlarven diese These als illusionär, indem sie die wirkliche Funktion des Bildungswesens und dessen Verknüpfung mit der Struktur der Klassenbeziehungen aufzudecken versuchen. Diese Funktion sehen sie so:

"Das Bildungswesen hat die geheime Funktion, die Gesellschaftsordnung zugleich zu perpetuieren und zu legitimieren, es perpetuiert sie um so wirksamer gerade dadurch, daß seine konservative Funktion unter einem ideologischen Selbstverständnis verborgen ist" (S. 16).

Von zentraler Bedeutung in der Argumentation beider Autoren ist ihre These von der relativen Autonomie des Bildungswesens. Hierin sehen sie eine notwendige und spezifische Bedingung für die Erfüllung der Klassenfunktionen des Bildungswesens. Diese bestehen in sozialer Hinsicht in der Reproduktion der Klassenbeziehungen, in ideologischer Hinsicht in der Verschleierung eben dieser Reproduktionsfunktion. Für den Erhalt der bestehenden Gesellschaftsordnung und ihrer Herrschaftsverhältnisse spielt das Bildungswesen daher eine wichtige Rolle:

"Gerade weil das Bildungswesen die besondere Fähigkeit besitzt, sich selbst autonom zu setzen und sich, in-

dem es die Vorstellung von seiner Neutralität verbreitet, Legitimität zu verschaffen, ist es in der Lage, den Beitrag, den es zur Reproduktion der bestehenden kulturellen Ordnung leistet, zu tarnen. Die Verschleierung dieser Leistung stellt selbst einen nicht geringen Dienst dar, den das Bildungssystem aufgrund seiner relativen Autonomie zur Erhaltung der Sozialordnung leistet" (S. 215).

Gleichzeitig wenden sich BOURDIEU/PASSERON mit ihrer These von der relativen Autonomie des Bildungswesens jedoch gegen illusionäre Vorstellungen seiner Neutralität. Ebenso wie der Staatsapparat seine Dienste den herrschenden Klassen dadurch leistet, daß er dank seiner relativen Autonomie den Eindruck erweckt, als stünde er als Schiedsrichter über den Interessen, so vermag das Bildungssystem "seine ideologische Funktion der Legitimierung der bestehenden Ordnung nur deshalb so vollkommen erfüllen, weil dieses Meisterstück an sozialer Mechanik, wie durch eine Verschachtelung doppelbödiger Schachteln, die Relationen verbirgt, die in einer Klassengesellschaft die Lehrfunktion, das heißt die Funktion der intellektuellen und moralischen Integration, mit der Funktion der Bewahrung der für diese Gesellschaft charakteristischen Struktur der Klassenbeziehungen verbindet" (S. 215 f.). BOURDIEU/PASSERON lehnen sich hiermit an die These von ENGELS (1968) über den Staat an, wonach auf einer bestimmten Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung die Gesellschaft sich in unversöhnliche Gegensätze gespalten hat, die sie aus eigener Kraft nicht bewältigen kann:

"Damit aber diese Gegensätze, Klassen mit widerstrebenden ökonomischen Interessen nicht sich und die Gesellschaft in fruchtlosem Kampf verzehren, ist eine scheinbar über der Gesellschaft stehende Macht nötig geworden, die den Konflikt dämpfen, innerhalb der Schranken der 'Ordnung' halten soll; und diese, aus der Gesellschaft hervorgegangene, aber sich über sie stellende, sich ihr mehr und mehr entfremdende Macht ist der Staat" (S. 293). (15)

Eine wichtige Rolle für die Wirksamkeit der Legitimationsfunktion des Bildungswesens spielt für BOURDIEU/PASSERON die spezifisch pädagogische Autorität, die Schule und Lehrer genießen, während gleichzeitig die sozialen Strukturen, auf denen diese Autorität beruht, unerkannt bleiben. Dies erklärt, warum die sozialen Konsequenzen der pädagogischen Urteile der Schule in der Regel durchaus als gerecht anerkannt werden. BOURDIEU/PASSERON sehen eine wesentliche Aufgabe des Bildungswesens, wenn es seine Rolle zur Legitimierung und Bewahrung der bestehenden Sozialordnung wirksam erfüllen will, insofern dessen darin, daß es

"die Klassen, die es ausschließt, von der Legitimität ihres Ausschlusses überzeugt, indem es sie hindert, die Prinzipien, aufgrund derer es sie aus-

schließt, zu erkennen und anzufechten. Die Urteile der Bildungsinstanzen sind deshalb so definitiv, weil sie mit der Verurteilung zugleich Vergessen über die sozialen Implikationen des Urteils verhängen. Damit soziales Schicksal in freie Berufung und persönliches Verdienst umgedeutet werden kann (...), muß das Bildungswesen als 'Oberster Priester der Göttin Notwendigkeit' die Individuen erfolgreich davon überzeugen, daß sie ihr Schicksal, das durch die soziale Notwendigkeit längst über sie verhängt war, selbst gewählt oder verdient haben" (S. 225).

Damit ist der Mechanismus aufgezeigt, durch den das Bildungssystem als Legitimationsinstanz sozialer Ungleichheit fungiert. BOURDIEU/PASSERON stellen dazu fest, daß für die bürgerliche Gesellschaft in ihrer heutigen Phase das Bildungssystem das ist, "was andere Formen der Legitimierung der Sozialordnung und der Vererbung der Privilegien für Gesellschaften waren, die sich in der Form ihrer Klassenbeziehungen und Antagonismen und in der Art des vererbten Privilegs unterschieden" (S. 227). Allen historischen Formen der Legitimierung sozialer Ungleichheit ist gemeinsam, daß sie versuchen, jede soziale Gruppe - man müßte präzisieren: besonders die unteren sozialen Schichten - davon zu überzeugen, daß es das beste für sie ist, an dem ihr von Natur aus zugewiesenen Platz zu bleiben (16). Aber während die herrschenden Klassen früherer Gesellschaftsordnungen sich auf das Recht der Geburt, das Naturrecht oder, wie die Unternehmer "der ersten Stunde", auf asketische Tugenden berufen konnten, ist dies heute nicht mehr möglich. An die Stelle dieser Legitimationsformen ist heute, wie BOURDIEU/PASSERON zeigen, die Berufung auf Schulerfolge getreten, die Fähigkeiten und Leistung zugleich bescheinigen. Daher ist die Schlußfolgerung, die sie ziehen, durchaus plausibel, auch wenn hierin der Zusammenhang von Bildungsabschluß und sozialer Stellung überschätzt werden mag (17):

"In einer Gesellschaft, in der der Erwerb sozialer Privilegien immer enger vom Besitz eines akademischen Diploms abhängt, hat das Bildungswesen nicht nur die Funktion, auf diskrete Weise die Erbfolge bürgerlicher Rechte, die man nicht mehr direkt und offen weitergeben kann, abzusichern. Als privilegiertes Instrument der bürgerlichen Soziodizee, das den Privilegierten jenes höchste Privileg verschafft, nicht als Privilegierte zu erscheinen, überzeugt sie die Unterprivilegierten um so leichter davon, daß ihr soziales Schicksal und ihr Bildungsschicksal auf ihrem Mangel an Fähigkeiten oder Verdienst beruhen, als absolute Besitzlosigkeit im Bereich der Bildung das Bewußtsein der Besitzlosigkeit ausschließt" (S. 227 f.).

OFFE (1975) schließt zum Teil an BOURDIEU/PASSERON an, konzentriert sich jedoch stärker als diese auf den Zusam-

menhang der Funktionen des Bildungssystems mit den Strukturproblemen des politischen Systems (18). Ausgangspunkt bei OFFE ist die These, daß das Problem der Chancengleichheit und damit der Sicherung der politischen Legitimationsbasis mit zu den wichtigsten Aspekten der Bildungspolitik gehört. Dies hat seinen Grund nach OFFE darin, daß das Verhältnis der kapitalistischen Gesellschaft zu den für sie selbst konstitutiven egalitären Normen von Anfang an stets widersprüchlich und prekär war (19). OFFE sieht diesen Widerspruch so:

"Auf der einen Seite ist das Verhältnis von Marktteilnehmern, die die von ihnen jeweils besessenen Waren (Kapital, Boden, Arbeit) frei austauschen, das Urbild der Chancengleichheit; auf der anderen Seite machen aber die Resultate dieses Austausches, nämlich die Entstehung eines Ausbeutungs- und Klassenverhältnisses zwischen Kapital und Arbeit, die konstitutive Fiktion der Chancengleichheit dauernd zunichte. Unaufhaltsam und immer wieder verkehrt sich das egalitäre Verhältnis von Privatrechts-Subjekten in ein reales Gewaltverhältnis. Eine historische Entwicklungslinie des kapitalistischen Staates läßt sich als Serie von Versuchen beschreiben, diesen Widerspruch so weit zu entschärfen, daß er unterhalb der Schwelle nicht mehr kanalisierbarer Klassenaus-einandersetzungen bleibt" (S. 239 f.).

Als die wichtigsten Stufen dieses Prozesses müssen nach OFFE die Einführung des allgemeinen Wahlrechts, des Koalitionsrechts sowie sozialstaatlicher Statusgarantien angesehen werden.

In diesem Zusammenhang ordnet er nun auch das staatlich organisierte Schul- und Bildungssystem ein, das als weiterer Hebel zur Kompensation gesellschaftlich bedingter Chancengleichheit der Klassengesellschaft fungiert. Allerdings unterscheidet es sich von den anderen staatlichen Maßnahmen dadurch, daß es die durch die kapitalistischen Produktionsverhältnisse ständig hervorgebrachten Ungleichheiten nicht nachträglich korrigiert, sondern, wie OFFE meint, v o r und a u ß e r h a l b des Marktprozesses anzusetzen versucht. Dies ist z.B. auch in DAHRENDORFs (1965) Proklamation von Bildung als Bürgerrecht impliziert.

Daß Chancengleichheit überhaupt zum politischen Problem werden kann, hängt mit dem spezifischen Charakter des bürgerlichen Staates zusammen. Ähnlich wie BOURDIEU/PASSERON argumentiert auch OFFE, wenn er feststellt, "daß der kapitalistische Staat als Staat nur Legitimität besitzt und ein als gerecht geltendes Gewaltmonopol ausüben kann, wenn er durch die Anwendung eines formalen Gleichheitsprinzips auf alle 'Bürger' sich deren Unterstützung und Anerkennung verschafft, d.h. sich gegenüber den Gruppen- und Klassenaus-einandersetzungen als 'neutrale Instanz', als Sachwalter einer 'Soziodizee' (BOURDIEU/PASSERON) darstellt" (S. 240). Das Problem ergibt sich für ihn daraus, daß die außerhalb des

Bereichs politischer Herrschaft entstehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse jedoch ständig tendieren, diese Gleichheitsbedingungen als fiktiv erscheinen zu lassen. Dies zwingt den Staat deshalb dauernd, Chancen-Ungleichheit durch Wort und Tat zu dementieren, wenn er seine eigene Legitimität nicht infrage stellen will. Die Unterstützung und Anerkennung seiner Bürger hat er aber nur in dem Maße und so lange, "wie es ihm gelingt, die Fiktion staatsbürgerlicher Gleichheit aufrechtzuerhalten und gegen jene Erfahrungen von Unterprivilegierung und Ausbeutung, wie sie durch die ökonomischen Mechanismen einer kapitalistischen Gesellschaft dauernd erzeugt werden, wirksam zu verteidigen; denn andernfalls gerieten die staatlichen Institutionen selbst in Gefahr, des Anscheins ihrer Neutralität entkleidet, d.h. aber: als Teil der herrschenden Klasse identifiziert und bekämpft zu werden" (S. 241).

Eine der entscheidenden Funktionen des Bildungssystems besteht nun darin, nicht Chancengleichheit faktisch herzustellen, sondern Gesellschafts b i l d e r und gesamtgesellschaftliche Situations d e u t u n g e n durchzusetzen, in denen der Widerspruch zwischen formeller Gleichheit und faktischer Ungleichheit ausgelöscht ist. Als ein plastisches Beispiel hierfür verweist OFFE auf die liberale Utopie einer "Bildungsgesellschaft", wie sie z.B. auch in sozialdemokratischen Bildungsprogrammen und in der Bildungsreform vertreten wird bzw. wurde (20):

"(Diese Konzeption), in der die Teilnahme an formalen Bildungsgängen das gesellschaftliche Schicksal der Menschen zu erheblichen zeitlichen Anteilen ausfüllt und bestimmt, zielt genau auf eine Organisation des B e w u ß t s e i n s der Gesellschaft von ihren eigenen Strukturen, in der es keine nennenswerten und konfliktwürdigen Privilegien und Abhängigkeitsverhältnisse mehr gibt. Die Propagierung dieser un-gemein loyalitätsbindenden Vision einer Gesellschaft, in der jedem nahezu jede Option offensteht, ist durchaus bestimmt und geeignet, den Tatbestand zu verdunkeln, daß weder die Bildungspolitik freie Hand hat, diese Vision ins Werk zu setzen, noch das gesellschaftliche Schicksal der Individuen in erster Linie von dem bestimmt wird, was sie auf Schulen gelernt haben" (S. 242).

Dieses Konzept einer "Bildungsgesellschaft", das behauptet, Dauer und Art der Teilnahme von Individuen an formalen Bildungsprozessen sei eine maßgebliche Voraussetzung und Begründung für ihr gesellschaftliches Schicksal, hat auch deshalb ideologischen Charakter, weil es hinter dem Schleier einer scheinbaren Klassenneutralität des Bildungssystems verbirgt, daß "sozialer Status und Lebenschancen der Individuen an die Bewegungen einer profitgesteuerten Ökonomie gebunden bleiben" (OFFE 1975, S. 241) und damit zwangsläufig, wie das Bildungssystem insgesamt, der Rechtfertigung sozialer Ungleichheit dient.

## 2. Bildungsreform als Legitimationsprogramm

Wenn im vorhergehenden Kapitel das Bildungssystem als Teil des politischen Herrschaftssystems analysiert und festgestellt wurde, daß staatliche Bildungspolitik in der kapitalistischen Gesellschaft nur Bildungspolitik für die kapitalistische Gesellschaft sein kann (1), so handelt es sich hierbei um eine Aussage auf recht hoher Allgemeinheitsstufe, die auf einer konkreteren Ebene präzisiert werden muß. Dies ist schon deshalb erforderlich, weil die herrschenden Klassen und ihre politischen Repräsentanten durchaus keine einheitliche Auffassung über die beste Strategie in der Verfolgung ihrer Klasseninteressen im Bildungsbereich (2) haben, d.h. die auf abstrakter Ebene getroffene Feststellung von einem einheitlichen bürgerlichen Klasseninteresse besagt noch nichts über dessen konkrete Umsetzung in politisches Handeln und seiner ideologischen Begründung. Deutlich wird dies z.B. nicht nur an den Auseinandersetzungen um die Schulreform in der unmittelbaren Nachkriegszeit (3), sondern noch besser an den z.T. äußerst heftig geführten Diskussionen um die Schul- und Bildungspolitik nach Abschluß der Rekonstruktionsperiode in der Bundesrepublik. VOIGT (1973) hat dies am Beispiel der Kontroverse um die Hessischen Rahmenrichtlinien exemplarisch aufgezeigt und hieran die unterschiedlichen Schwerpunkte bürgerlicher Bildungspolitik zu bestimmen versucht. Ausgangspunkt ist bei ihm die Frage, wie es trotz der Tatsache, "daß es sich bei CDU und SPD gleichermaßen um bürgerliche Parteien handelt, die programmatisch und in ihrer Realpolitik grundsätzlich auf die Erhaltung der kapitalistischen marktwirtschaftlichen Gesellschaftsordnung unter der Form der parlamentarischen Demokratie abzielen" (S. 14), zu Auseinandersetzungen von derart grundsätzlichem Charakter, wie dies bei der öffentlichen Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien der Fall war, kommen konnte. VOIGT betont ganz zurecht, daß es verfehlt wäre, diesen schulpolitischen Konflikt als bloßes Wahlkampfgeplänkel abzutun, statt darin eine "grundsätzliche Kontroverse über Funktion und Möglichkeiten der Schule unter Christ- und Sozialdemokraten" (S. 14) zu sehen.

Angesichts des mit dem Ende der Rekonstruktionsperiode bemerkbaren Legitimationsschwundes der kapitalistischen Gesellschaftsordnung geht es nach VOIGT bei der Kontroverse darum, welche Integrationsstrategie "auf der Basis der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschafts- und Staatsordnung, sowie mit dem gemeinsamen Ziel ihrer optimalen Funktionsfähigkeit und Erhaltung" (S. 15) am effektivsten ist, die konservative oder die reformistische. Während von der konservativen CDU-Strategie "relativ unverhüllt Struktur und Normen der bürgerlichen Gesellschaft und Herrschaft, der kapitalistischen Produktionsverhältnisse, der 'sozialen Marktwirtschaft' verteidigt werden, ... (wobei sie) zugleich relativ offen den materiellen und politischen Ansprüchen der arbeitenden Bevölkerung entgegenwirkt" (S. 21), baut die SPD-Strat-

tegie "auf Reformhoffnungen der Bevölkerung und auf ihren Wunsch nach einem friedlichen Interessenausgleich" (S. 23 f.). Dazu muß sie - wie jede reformistische Strategie, so die These VOIGTs - "tendenziell den Klassencharakter der Gesellschaft in der BRD freilegen, sie muß das Kapitalverhältnis thematisieren, die Ausbeutung und Entfremdung als Ziel und Folge von Lohnarbeit, sie muß sogar ansatzweise den volksfeindlichen Charakter der Bildungspolitik ansprechen, die bislang noch immer im Dienst der herrschenden bürgerlichen Klasse gestanden hat" (S. 21 f.). Um effektiv zu sein, d.h. Reformhoffnungen auszulösen, muß sie Emanzipationsinteressen der arbeitenden Bevölkerung aufgreifen, auch wenn sie sie nicht realisieren kann (4). Hierzu gehört u.a. auch die Verbreitung der Vorstellung, jeder könne in dieser Gesellschaft "nach seinen eigenen Wünschen als Kapitalist, Lohnarbeiter oder etwas anderes glücklich und reich werden" (S. 22).

Dies ist der Hintergrund, vor dem ich mich nachfolgend etwas genauer mit den Vorstellungen der SPD zur Bildungspolitik befassen will, da diese maßgeblich die politische und ideologische Konzeption der Bildungsreform in der Bundesrepublik bestimmt haben.

## 2.1 Zu den bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielen der SPD

Während sich die eher konservative Bildungskonzeption der CDU mit dem Ende der Restaurationsphase als zunehmend unfähig erwies, auf die neuen gesellschaftlichen Problemstellungen bildungspolitisch "richtig" (5) zu reagieren, erschien das bildungspolitische Konzept der SPD, das ja bereits seit den 50er Jahren in seinen wesentlichen Grundzügen formuliert war, offensichtlich besser geeignet, die mit "Bildungsnotstand" und "wachsender Unruhe über die Ungerechtigkeiten in der Verteilung von Bildungschancen" (6) aufgeworfenen Probleme zu bewältigen, d.h. die entstandenen Legitimationsprobleme in der Bundesrepublik im Interesse der bestehenden Gesellschaftsordnung aufzugreifen. Der von seiten der CDU/CSU immer wieder erhobene Vorwurf, die SPD beabsichtige "die Schule für den Klassenkampf und eine Erziehung zur Intoleranz" zu mißbrauchen und betreibe Bildungspolitik mit dem Ziel, "die Gruppen der Gesellschaft gegeneinander auszuspielen und die Solidarität unseres Volkes zu zerstören" (7), kann bei näherer Betrachtung der sozialdemokratischen Bildungskonzeption wohl kaum aufrechterhalten werden. Die folgende Darstellung zentraler bildungs- und gesellschaftspolitischer Vorstellungen der SPD (8), die für die Formulierung der Bildungsreformprogrammatis bedeuksam wurden, und für deren wissenschaftliche Untermauerung die schichtspezifische Sozialisationsforschung eine besondere Rolle gespielt hat, mag dies verdeutlichen.

Seit die SPD, wie WERDER (1974) feststellt, ihre Politik nicht mehr am objektiven Interesse der Arbeiterklasse orientiert und ihr gesellschaftspolitisches Ziel nicht mehr die

Abschaffung der kapitalistischen Produktionsweise, sondern die Regulierung des Kapitalismus nach ethischen Normen ist (vgl. S. 238 f.), hat sie ganz zwangsläufig auch dem Klassenkampf als historischem Prinzip des gesellschaftlichen Fortschritts eine Absage erteilt. Statt seiner ist jetzt Bildungspolitik ins Zentrum sozialdemokratischer Gesellschaftspolitik gerückt, deren wichtigste Aufgabe darin bestehen soll, als Vehikel sozialen Wandels sowie als Instrument der sozialen Integration und der Nivellierung der Klassengegensätze zu fungieren. Insbesondere Schulpolitik hat dabei einen zentralen Stellenwert, da sie als der entscheidende Hebel angesehen wird, Gesellschaft evolutionär zu verändern (9).

Schlüsselbegriff in der Bildungskonzeption der SPD ist die sogenannte "Bildungsgesellschaft", die u.a. definiert wird als eine "Gesellschaft des sozialen Wandels, herbeigeführt durch die soziale Gleichheit der Bildungschancen" (HOFFMANN 1968, S. 478). Bereits in der Beschränkung von sozialer Gleichheit auf die Gleichheit der Chancen im Zugang zu Bildung wird der ideologische Charakter dieser Konzeption deutlich. Indem sich die SPD auf das liberale Modell der Chancengleichheit festgelegt hat, das ja soziale Ungleichheit nicht ausschließt oder beseitigen will, sondern nur "gerechter" zu machen versucht, bringt sie zum Ausdruck, daß es ihr nicht darum geht, soziale Ungleichheit zu beseitigen, sondern nur darum, diese besser zu legitimieren.

Deutlicher wird dieser Gesichtspunkt vielleicht noch bei näherer Betrachtung der Vorstellung einer "neuen Gesellschaft", wie sie die SPD propagiert. Nach sozialdemokratischer Vorstellung soll diese neue Gesellschaft eine "offene" oder "mobile Leistungsgesellschaft" sein, die als alleiniges Regulierungsprinzip für den Zugang zu den verschiedenen sozialen Positionen die auf Bildung beruhende Leistung zugrundelege. Gleichheit könne es daher nur im Hinblick auf die Startbedingungen jedes einzelnen geben. Dies aber sei gleichbedeutend mit sozialer Gerechtigkeit:

"Die Gleichheit der Startbedingungen ist ebenso sozial gerecht wie die aufgrund der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit sich ergebende soziale Ungleichheit. Das entscheidende an dieser auf der Gleichheit der Bildungschancen beruhenden 'neuen Gesellschaft' ist, daß der soziale Status eines jeden die Funktion seines Fleißes und seiner Begabung ist und nicht mehr auf der Zufälligkeit der Geburt beruht" (HOFFMANN 1968, S. 394).

Um ein Höchstmaß an sozialer Gerechtigkeit zu verwirklichen, sei es deshalb Aufgabe der Bildungspolitik, diese Gleichheit der Bildungschancen herzustellen:

"Das Prinzip der gleichen Bildungschancen tendiert auf die Errichtung einer offenen Leistungsgesellschaft, deren tragende Strukturelemente die Bildungsinstitutionen sind. Aus diesem Grunde steht das Pro-

blem der Begabtenförderung - vor allem der Kinder aus den unteren Sozialschichten - im Mittelpunkt der schulpolitischen Maßnahmen der SPD; denn das Maß der Bildungschancen entscheidet über das Maß an sozialer Gerechtigkeit im Bildungsstaat" (ebd., S. 491).

Daher ist es durchaus folgerichtig und entspricht auch der eingangs charakterisierten reformistischen Strategie, wenn die SPD fordert, daß "wir in der Bundesrepublik sehr darauf bedacht sein müssen, nun endlich auch die letzten Reste antiquierter sozialer Bildungsprivilegien zu beseitigen" (10). Dahinter steht u.a., daß nur in dem Maße, wie soziale Ungleichheit scheinbar ausschließlich davon abhängt, was der einzelne aus den ihm gebotenen Chancen macht, auch einigermaßen glaubwürdig behauptet werden kann, daß die herkömmlichen Ursachen und Wirkungen sozialer Ungleichheit bedeutungslos geworden seien bzw. durch das Bildungssystem korrigiert würden:

"Die gesellschaftspolitischen Wirkungen der Eigentumsordnung werden in dem Maße durch Versetzungsordnungen der Schule korrigiert, in dem die Lebenslagen der Menschen mehr von ihrer Bildung und Ausbildung als von Reichtümern oder ererbten Rechten abhängen." (EICHLER, Vorsitzender des Kulturpolitischen Ausschusses der SPD auf der Kulturpolitischen Konferenz der SPD am 29./30.8.1963, in: SPD 1963, S. 31)

U.a. deshalb kann die SPD auch davon sprechen, daß die Bildungsfrage heute dieselbe Bedeutung habe wie im 19. Jahrhundert die soziale Frage (11).

Bildungsreform als Legitimationsprogramm ist aber nicht nur eine Frage der ideologischen Verschleierung der Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnisse in der kapitalistischen Gesellschaft qua ideologischer Deutungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, sondern auch eine Frage der tatsächlichen Veränderung der gesellschaftlichen Wirklichkeit zugunsten einer faktisch größeren Chancengleichheit, insbesondere für die unteren sozialen Schichten. Die in der kapitalistischen Klassengesellschaft ständig neu hervorgebrachten Ungleichheitsverhältnisse müssen, wie OFFE (1975) gezeigt hat, deshalb durch Wort u n d Tat dementiert werden, wenn die damit verfolgte politische Absicht sozialer Integration erfolgreich sein soll (12). Wenn die SPD also davon spricht, daß sie "dem begabten Kinde armer Eltern auf Kosten der Allgemeinheit vermittelt der Bildung prinzipiell den Weg zu den führenden Berufen (öffnen) und damit sozialen Aufstieg ermöglichen (will)" (HOFFMANN 1968, S. 393), so darf dies nicht als leere Versprechung abgetan werden, sondern ist politisch ernst zu nehmen. Denn wenn die gesellschaftspolitischen Perspektiven, die damit verbunden werden, insgesamt auch als unreal charakterisiert werden müssen -

"Es entsteht eine neue, auf Begabung und Leistung beruhende Führungsschicht, deren Herrschaftsanspruch

sich die auf Besitz gründenden Schichten nicht entziehen können. Indem Besitz durch auf Bildung beruhender Leistung ersetzt wird, lösen sich die ständischen Ordnungen (13) auf und an ihre Stelle tritt die mobile Leistungsgesellschaft" (HOFFMANN 1968, S. 393 f.). -

so muß doch davon ausgegangen werden, daß die SPD tatsächlich in viel stärkerem Maße als dies z.B. bei der CDU der Fall ist, Angehörige unterer sozialer Schichten in gesellschaftliche Führungspositionen aufsteigen lassen und deshalb auch die aktive Förderung von Kindern aus unteren sozialen Schichten betreiben will. Dies liegt nicht nur daran, daß die SPD viel früher als die CDU Bildung als wirtschaftlichen Faktor begriff und deshalb gefolgert hat, daß wir "es uns, wenn wir uns in dieser hochtechnisierten Welt künftig behaupten wollen, einfach nicht mehr leisten (können), auf eine Begabung nur deshalb zu verzichten, weil sie sich spät entwickelt hat" (DREXELIUS, ehemaliger Schulsenator von Hamburg, in: SPD 1963, S. 11), sondern hat auch ganz eminent politische Gründe. ORTMANN (1971) hat dies in ihrer Untersuchung über "Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg" angedeutet, wenn sie von der Ideologie des sozialen Aufstiegs spricht und diese darin sieht, daß sie "den unterprivilegierten Individuen Erfolgsmöglichkeiten suggeriert, die es in Wahrheit nur in sehr eingeschränktem Umfang gibt". Damit soll der Arbeiterklasse "die Möglichkeit genommen (werden), das Bewußtsein ihrer eigenen Lage zu entwickeln und eine Emanzipation durch soziale Konflikte zu erwirken". Deshalb, so das Fazit von ORTMANN, wirkt sich die Ideologie des sozialen Aufstiegs "negativ auf die Möglichkeiten einer Befreiung der Unterprivilegierten aus" (alle Zitate S. 170).

Wenn von der SPD also "Aufstieg durch Bildung" (14) propagiert und bildungspolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungschancen unterer sozialer Schichten verlangt werden, hat dies nicht etwa damit zu tun, daß sich die SPD zum Anwalt der unteren sozialen Schichten berufen fühlte. Es geht vielmehr darum, die sich gegenüber der Wirklichkeit sozialer Ungleichheit und deren Legitimation entwickelnden gesellschaftlichen Widersprüche politisch zu entschärfen (15). Hierfür sind bildungspolitische Maßnahmen, die gewisse Zugeständnisse an die unteren sozialen Schichten machen, unumgänglich. Es ist, wenn man so will, eine Ironie der Geschichte, daß sich die sozialdemokratische Bildungskonzeption dabei heute an denselben gesellschaftlichen und politischen Interessen orientiert, von denen aus die SPD noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts politisch und ideologisch bekämpft wurde. Ein Exkurs zu der reformistischen Bildungskonzeption von KERSCHENSTEINER soll dies verdeutlichen. Damit soll zugleich das Verständnis der sozialdemokratischen Bildungskonzeption der 60er und 70er Jahre vertieft werden.

## 2.2 Exkurs: Das Bildungskonzept von KERSCHENSTEINER

Für die Bourgeoisie hat sich seit der Zeit, da sie zur politisch und ökonomisch herrschenden Klasse geworden war, auch das Problem gestellt, wie die wachsende Arbeiterklasse am besten in die bürgerliche Gesellschaft zu integrieren wäre. Dieses Problem ist, wie TITZE (1973) zeigt, in Deutschland mit wechselnden Strategien angegangen worden: sie reichen von den Versuchen der Liberalen, "das Proletariat durch eine kompensatorische Bildungs- und Sozialpolitik als Klasse zu mediatisieren", bis hin zu Bismarcks Versuchen, die organisierte Arbeiterklasse mit rücksichtsloser Repressionspolitik zu zerschlagen (vgl. TITZE 1973, S. 226 ff.).

Beide Strategien führten bekanntlich nicht zu dem gewünschten Erfolg (16), deshalb wird ab 1889 ein neuer Weg versucht. Hierbei erhält das Bildungswesen und seine - modern gesprochen - "wissenschaftliche Begleitung" eine zentrale Bedeutung (17). Insbesondere die Schule wird jetzt bewußt und systematisch als Herrschaftsmittel gegen die Sozialdemokratie eingesetzt (18). KERSCHENSTEINERS Konzept der "Staatsbürgerlichen Erziehung", für das er bekanntlich den ersten Preis der "Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt" erhielt, ist in diesem Zusammenhang zu betrachten. Es ist verblüffend, wenn man - fast 70 Jahre später - ähnliche Gedanken in der Bildungsreformprogrammatik und den ihr zugrundeliegenden sozialdemokratischen Bildungsvorstellungen wiederfindet.

Politisches Ziel der KERSCHENSTEINERSchen Pädagogik ist es, die Jugend, insbesondere die proletarische Jugend, möglichst effektiv für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen (vgl. TITZE 1973, S. 238). Das Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung dient dabei, wie TITZE bemerkt, lediglich als nachträglich untergeschobene pädagogische Begründung:

"Nach der systematischen Inanspruchnahme der Schule für den Klassenkampf liefert die Fachwissenschaft etwa seit der Jahrhundertwende unter dem Etikett der staatsbürgerlichen Erziehung die nachträglich untergeschobene pädagogische Begründung. Um das nie ganz verstumte schlechte Gewissen der politischen Manipulatoren in den Klassenzimmern zur Ruhe kommen zu lassen, hat die Pädagogik den ideologischen Wechselbalg der staatsbürgerlichen Erziehung hervorgebracht" (S. 242).

Ausgangspunkt ist für KERSCHENSTEINER die Unzufriedenheit der Arbeiterklasse mit den bestehenden Lebens- und Gesellschaftsverhältnissen. Diese ist, wie er sicher nicht zu unrecht feststellt, ein entscheidendes Hindernis für die soziale Integration der Arbeiterklasse in die bürgerliche Gesellschaft. Insbesondere die fehlende Bildungs- und Aufstiegsperspektive verhindert eine Identifikation der Arbeiterklasse mit der bürgerlichen Gesellschaft. Deshalb will KERSCHENSTEINER hier ansetzen, um damit zugleich der revolutionären Sozialdemokratie den Wind aus den Segeln zu nehmen:

"Nichts lähmt den Bildungstrieb mehr als Aussichtslosigkeit. (...) Solange der Arbeiter von den Arbeitgebern lediglich als Lastträger beachtet und behandelt wird, solange man glaubt, auch dem Tüchtigen den Weg nach aufwärts versperren oder doch möglichst erschweren zu müssen, solange werden unsere Bildungseinrichtungen keine allgemeine Zugkraft ausüben und das revolutionäre Feuer der Unzufriedenheit mehr nähren als löschen" (1931, S. 27).

Lösen will KERSCHENSTEINER dieses Problem, wie TITZE (1973) bemerkt, indem "durch eine Öffnung der Klassenschranke (...) für einige Tüchtige (...) bei den jugendlichen Arbeitern Bildungsinteressen motiviert und Aufstiegshoffnungen geweckt werden. Auf diese Weise lassen sich offensichtlich die gleichartigen Interessen individualisieren und mit den herrschenden Interessen an der Aufrechterhaltung der bürgerlichen Ordnung verknüpfen" (S. 244). Diese Strategie der Individualisierung gleichartiger Interessen von KERSCHENSTEINER erinnert an bildungspolitische Grundsätze, wie man sie aus der Bildungsreform kennt. So etwa, wenn im STRUKTURPLAN (1970) die Individualisierung des Lernens als vordringliche Aufgabe angesehen wird (vgl. S. 36) oder wenn die Bildungskommission zur Begründung von Gesamtschulen anführt, daß sie "zu einer größeren Individualisierung des Lernens beitragen (kann)" (BILDUNGSRAT 1970, S. 21), wobei außerdem "durch die Individualisierungsmöglichkeiten (...) Lernanreize gegeben (sein), die der verbreiteten Schulpassivität entgegenwirken können" (S. 23).

KERSCHENSTEINERs politisches Ziel ist die Auflösung proletarischer Solidarität und die Zersplitterung der Arbeiterklasse in Individuen. Dem dient sein pädagogisches Konzept und von diesem Interesse ist auch seine z.T. scharfe Kritik an der herkömmlichen Schule getragen, deren "Einseitigkeit, Intellektualität und Abstraktheit" (19) diesem Ziel nur abträglich sei. Daß es sich hierbei um ein bewußt geplantes Programm handelt, machen nicht zuletzt die Anleihen beim militärischen Sprachgebrauch deutlich:

"Gefährlich wird eine große gleichartige Masse Unzufriedener nur dann, wenn die staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen auch den Tüchtigen an die Galeeren schmieden; ein kluger Stratege aber weiß, daß er feindliche Massen am ehesten bezwingt, wenn es ihm gelingt, sie auseinander zu ziehen" (1931, S. 27) (20).

Individualisierung der Klasseninteressen des Proletariats durch das Versprechen, sozial aufsteigen zu können, soll die durch den Klassenantagonismus hervorgebrachten sozialen Spannungen entschärfen und damit die bürgerliche Klassenherrschaft stabilisieren helfen:

"Es gibt aber gar kein besseres Mittel, um die Spannung abzuschwächen, als das von uns gesuchte: bessere Bildung des Arbeiterstandes, die es ihm ermöglicht,

immer zahlreichere Glieder jenes Standes in die über ihm stehenden Klassen eindringen zu lassen. Je leichter dieser Übergang, um so mehr wird die zunehmende Spannung wieder einer gesunden Entwicklung weichen" (zit. nach TITZE 1973, S. 245).

Dabei will KERSCHENSTEINER, daß sich die Arbeiterklasse als Klasse auflöst und in Individuen zerfällt:

"Noch bildet gerade die Arbeiterschaft in der Sozialdemokratie eine einheitliche starre Masse; aber auch sie unterliegt dem Gesetz der Geschichte. Sie kann nicht bleiben, wie sie ist; sie wird um so schneller einem Zersetzungsprozeß verfallen, je mehr die einzelnen Schichten der Arbeiter ihre besonderen Vorteile erkennen, je mehr Individualitäten sich bei ihnen herausbilden..." (ebd.).

TITZE (1973) betont zurecht, daß sozialer Aufstieg nur einer kleinen Elite der Arbeiterschaft vorbehalten bleiben soll, während die breiten Volksmassen weiterhin "durch konsequente Erziehung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit angeleitet werden (sollen)" (S. 245). Auch dieser Gesichtspunkt ist, wie TITZE bemerkt, bei KERSCHENSTEINER politische Kalkulation:

"Sind diese tüchtigen Arbeiter für die bürgerliche Gesellschaft gewonnen, dann werden sie als meinungsbildende Multiplikatoren auf die gesamte Arbeiterschaft erzieherisch zurückwirken" (S. 245) (21).

Damit dieses Programm aber nicht nur leere Versprechung und damit politisch wirkungslos bleibt, müssen - wie KERSCHENSTEINER fordert - die Bildungsbarrieren auch tatsächlich gelockert und für tüchtige Arbeiter wirkliche Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen werden. Denn es hieße, so KERSCHENSTEINER,

"Übermenschliches vom Arbeiter verlangen, wenn wir wollen, daß er die Interessen auch der Stände teilen soll, von deren sozialen Vorteilen er trotz aller Tüchtigkeit auf ewig ausgeschlossen bleibt" (1931, S. 28).

Daß es sich bei der Bildungskonzeption KERSCHENSTEINERS um ein klares und bewußtes Klassenprogramm im Interesse der Bourgeoisie handelt, wird schließlich auch daran deutlich, daß er fordert, durch eine entsprechende Gestaltung der Arbeiterbildungseinrichtungen "der Gefahr (zu) begegnen, das gebildete Proletariat noch weiter zu vermehren" (1931, S. 28).

Auch wenn die politischen Zielvorstellungen der KERSCHENSTEINERSchen Reformpädagogik sehr viel klarer und offener formuliert sind als die der heutigen sozialdemokratischen Bildungskonzeption, so kommt man m.E. doch kaum darum herum, vielfältige Parallelen zu erkennen. Die im vorigen Abschnitt dargestellten bildungs- und gesellschaftspolitischen Ziele

der SPD weisen ja durchaus in dieselbe Richtung. Wenn die SPD in ihren BILDUNGSPOLITISCHEN LEITSÄTZEN (1964) feststellt:

"Erziehung und Bildung sind in der 2. Hälfte unseres Jahrhunderts zur Schicksalsfrage für die Selbstbehauptung des Menschen geworden ... Die SPD sieht in der Bildungspolitik die wichtigste Gemeinschaftsaufgabe unseres Volkes" (S. 7),

so spricht deshalb daraus m.E. in erster Linie die Sorge um den Legitimationserhalt der kapitalistischen Ordnung.

### 3. Zum Zusammenhang von gesellschaftlichen Interessen und wissenschaftlicher Legitimation sozialer Ungleichheit in der Bundesrepublik

Wenn in den vorangegangenen Abschnitten die Perpetuierung und Legitimation sozialer Ungleichheit als eine wesentliche Funktion des Bildungssystems in der kapitalistischen Gesellschaft aufgezeigt wurde, so kommt es im folgenden nun darauf an, jenes "wissenschaftliche Fundament", auf dem das Bildungssystem eben diese Funktion erfüllen konnte und kann, näher zu untersuchen. Es wird dabei darum gehen, die wissenschaftlichen Begründungen, mit deren Hilfe soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik zu legitimieren versucht wurde, sowie die Gründe und Konsequenzen ihrer Revision in den 60er Jahren etwas genauer zu beleuchten.

Eine gewissermaßen "paradigmatische Rolle" für die Legitimation sozialer Ungleichheit spielt zweifellos der Begabungsbegriff. Dies deutet auch OEVERMANN (1966) an, wenn er Begabung bzw. "Fähigkeit" "nicht als ein naturgegebenes Maß, sondern ... den Bedeutungsinhalt dieses Begriffs in Abhängigkeit vom jeweiligen Selbstverständnis der Gesellschaft begreift" und feststellt, daß die jeweils gültigen Maßstäbe von "Fähigkeit" je nach ihrem Inhalt geeignet sind, "gesamtesellschaftliche Verhältnisse zu legitimieren oder aber als Ansatzpunkt für die Durchsetzung sozialer Veränderungen zu dienen" (S. 118). Dies erklärt nach OEVERMANN auch, "warum der Begabungsbegriff so innig mit der Auseinandersetzung zwischen verschiedenen ideologischen Positionen, zwischen unterschiedlichen Deutungssystemen für gesellschaftliche Entwicklung verschränkt ist. Stellt doch diese Diskussion selbst einen Teil der Legitimierung bildungspolitischer Entscheidungen dar" (ebd.). KUHLMANN (1972) hat in diesem Zusammenhang treffend davon gesprochen, daß es bei der Auseinandersetzung um den Begabungsbegriff "letztlich ... um konträre gesellschaftliche Konzepte (geht), um die mit wissenschaftlichem Instrumentarium gestritten wird" (S. 115).

Diese Auffassung ist durchaus untypisch für das herrschende Wissenschaftsverständnis, wird doch der wissenschaftliche Erkenntnisprozeß zumeist als in sich selbst ruhend und, wie MEHRING bereits 1893 kritisiert hat, nicht in der historischen Entwicklung der menschlichen Gesellschaft, sondern über ihr stehend begriffen (1). In der seit dem Ende der Rekonstruktionsperiode in der Bundesrepublik geführten Diskussion um den Begabungsbegriff wird so z.B. vielfach der Eindruck erweckt, als handele es sich bei seiner Neufassung um eine wissenschaftliche Neuentdeckung und als seien soziale Determinanten der Begabung bis dahin unbekannt gewesen. Exemplarisch hierfür kann auf MANGOLD (1978) verwiesen werden, der noch auf dem 18. Deutschen Soziologentag die Negierung sozialer Faktoren in der Begabungsdiskussion der 50er Jahre und frühen 60er Jahre als ein Erkenntnisproblem darzustellen versucht:

"Die Bedeutung bildungshemmender Faktoren des sozialen Milieus wird auch von sozialdemokratischen Bildungspolitikern noch nicht erkannt. Die Geltung eines statischen und den 'natürlichen' Umfang der Zahl der 'Begabten' strikt restringierenden Begabungsbegriffs ist auch in der Wissenschaft noch nicht infrage gestellt" (S. 214) (2).

Demgegenüber läßt sich jedoch zeigen, daß die Neufassung des Begabungsbegriffs, d.h. die Ablösung einer statisch-biogenetischen Auffassung von Begabung durch eine dynamisch-soziogenetische Begabungskonzeption weniger auf einen autonomen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt als vielmehr auf spezifische gesellschaftliche Interessen zurückzuführen ist. Dies hängt m.E. damit zusammen, daß in der Rekonstruktionsperiode eine biogenetische Begabungskonzeption durchaus brauchbar als Basiskonzept zur Legitimation sozialer Ungleichheit gewesen sein mag, während, wie nachzuweisen sein wird, dieses Konzept ab den 60er Jahren zunehmend in Widerspruch geriet zu den sich aufgrund der ökonomischen und politischen Entwicklung in der Bundesrepublik verändernden bildungspolitischen Schwerpunkten, und somit auch als wissenschaftliche Legitimationsgrundlage sozialer Ungleichheit zunehmend unbrauchbar wurde.

Dies bedeutet zugespitzt formuliert: Die wissenschaftliche Erkenntnis von der wissenschaftlichen Fragwürdigkeit der biogenetischen Begabungskonzeption und deren Ersetzung durch einen stärker sozialisationstheoretisch gefaßten Begabungsbegriff wurde erst in den 60er Jahren gesellschaftlich notwendig. Deshalb rückte auch erst zu diesem Zeitpunkt die Frage der "bildungshemmenden Faktoren des sozialen Milieus" stärker in den Mittelpunkt des Interesses. Eine, für die herrschenden Klassen durchaus prekäre Angelegenheit, die jedoch mithilfe des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts, wie ich zu zeigen versuche, elegant gelöst werden konnte.

### 3.1 Einige Bemerkungen zur These von der Neuentdeckung sozialer Begabungsfaktoren nach Abschluß der Rekonstruktionsperiode

Die bereits oben zitierte Behauptung MANGOLDS (1978), der natürliche Begabungsbegriff sei bis zum Ende der Rekonstruktionsperiode "auch in der Wissenschaft noch nicht infrage gestellt" (S. 214) worden, kann - wie zu zeigen sein wird - einer kritischen Überprüfung keinesfalls standhalten. Auch Äußerungen verantwortlicher Bildungspolitiker wie z.B. des niedersächsischen Kultusministers 1964 vor dem Landtag:

"Dem Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen schulden wir Dank, daß er uns den Begabungsbegriff neu verstehen gelehrt hat" (Vgl. KUHLMANN 1972, S. 138).,

bringen deshalb weniger das Interesse der führenden Politiker an den jeweils neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Ausdruck, vielmehr deuten sie darauf hin, wie gut doch zuweilen wissenschaftliche Erkenntnis und politische Notwendigkeit Hand in Hand gehen. Jedenfalls kann es, wie nachfolgend an einigen Beispielen exemplarisch nachgewiesen werden soll, nicht an fehlenden wissenschaftlichen Erkenntnissen gelegen haben, daß erst in den 60er Jahren zunehmend Zweifel am natürlichen Begabungsbegriff laut wurden.

KUHLMANN (1972) hat recht anschaulich belegt, daß es eine lange Tradition der Kritik an einem natürlichen Begabungsverständnis gibt, und daß der Einfluß sozialer Faktoren auf die Begabungsentwicklung lange schon in der Wissenschaft bekannt ist. So verweist er z.B. auf eine Arbeit von KARSTÄDT, der bereits 1913 Untersuchungen, die bei Vor- und Volksschülern "die Tatsache eines geistigen Niveauunterschieds zwischen gleichaltrigen Kindern der Gebildeten und der einfachen Schichten" feststellten, mit recht "modernen" Argumenten kritisiert:

"Daß durch andere Stunden- und Lehrpläne, durch geringere Besuchsziffern und durch häusliche Nachhilfe ein Entwicklungsunterschied entstehen muß, ist wohl selbstverständlich. Ein begabteres Kind mit weniger formaler Schulung steht einem Minderbegabten mit größerer formaler Fertigkeit nach, wenn die Lösungen der Tests gewisse formale Beweglichkeit in Worten oder gar Beherrschung von Zahlen fordern" (zit. nach KUHLMANN 1972, S. 115).

Ebenfalls 1913 stellte der Psychologe MEUMANN folgendes fest:

"Es ist nicht gesagt, daß das sich langsamer geistig entwickelnde Kind auch in seiner Begabung nicht zu derselben Höhe aufsteigen könne, wie das schneller sich entwickelnde. Vielmehr bleibt trotz der erwähnten Ergebnisse der Intelligenzprüfungen die Möglichkeit offen, daß der Durchschnitt ärmerer Stände -

zwar dem Jahre nach später - aber doch tatsächlich zu der gleichen Begabungsstufe fortschreiten kann wie der Durchschnitt der Kinder der höheren sozialen Bevölkerungsschicht" (ebd., S. 116).

Auch in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts hat es bereits zahlreiche Untersuchungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, sozialen Einflußfaktoren und Schulleistung gegeben. So haben z.B. "Andreas Müller, Annelies Argelander und Hildgard Hetzer (...) im psychologisch-soziologischen Grenzgebiet an kleinen Populationen die enge Korrelation von sozialer Herkunft, Sprachleistung und Schulerfolg evident gemacht" (KUHLMANN, S. 118). MÜLLER (1932) hat in einer empirischen Untersuchung die "Abhängigkeit der Schulleistungen von wirtschaftlichen und sozialen Einflüssen" (3) nachgewiesen und dabei bereits Erkenntnisse der modernen Sozialisationsforschung vorweggenommen:

"Die Schulleistungen hängen demnach von Einkommen und sozialer Stellung in viel stärkerem Maße ab als von einem der anderen Einflüsse" (S. 187).

"Das Einkommen beeinflußt bei unserem Material die Gesamtleistung mehr als die Sprachleistung. Umgekehrt ist es bei der sozialen Stellung. Hier ist der Zusammenhang mit den Leistungen in der Sprache ein engerer als mit der Gesamtleistung. Weniger als Gesamt- und Sprachleistung ist die Rechenleistung von Einkommen und sozialer Stellung abhängig" (S. 189).

Die Auffassung, daß der Mensch das Produkt seiner Verhältnisse und seiner Erziehung, also das Produkt seiner Umwelt sei (Milieutheorie), wurde in der fortschrittlichen bürgerlichen Pädagogik von jeher vertreten. Schon die französischen Materialisten (4) wandten sich gegen Theorien, die behaupteten, der Mensch komme mit angeborenen Ideen und Talenten und einem von vornherein festgelegten Charakter zur Welt. So hat z.B. HELVETIUS bereits 1774 erkannt:

"Die Ungleichheit an dem Verstand der verschiedenen Menschen ist die Wirkung einer bekannten Ursach; und diese Ursach ist keine andere als die Verschiedenheit der Erziehung" (zit. nach GÜNTHER u.a. 1966, S. 159).

HELVETIUS vertrat auch die Ansicht, alle Menschen hätten eine gleich gute Anlage zum Verstand. Es komme nur darauf an, diese Naturanlage durch Übung und Gebrauch zu höchster Leistungsfähigkeit auszubilden. Das, was der Mensch sei, werde er nicht durch die Geburt, sondern nur durch Erziehung. Und eine Tatsache, die von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung als moderne Erkenntnis behauptet wird, ist bei HELVETIUS längst formuliert, daß nämlich die unteren Volksschichten gegenüber den Reichen in der Ausbildung ihrer geistigen Kräfte stark benachteiligt sind (vgl. GÜNTHER u.a., S. 159) (5).

Diese Gedanken wurden später z.B. auch in OWENS Milieutheorie aufgegriffen, in der davon ausgegangen wird, "daß der Mensch mit seinen Anlagen, Fähigkeiten und Kräften nicht das Produkt der 'Schöpfung', sondern realer gesellschaftlicher Umstände ist, daß Anlagen nicht von Geburt an festliegen und unveränderlich sind, sondern daß die Umwelt den Menschen bildet und seine Fähigkeiten entwickelt" (GÜNTHER u.a., S. 332).

Auch von der marxistischen Pädagogik wird schon immer die Auffassung vertreten, daß die Anlagen, die der Mensch bei seiner Geburt mitbringt, nur die Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Entwicklung von Eigenschaften und Fähigkeiten darstellen, daß es jedoch entscheidend von den gesellschaftlichen Verhältnissen und von der Erziehung abhängt, ob diese Anlagen entwickelt und zu Fähigkeiten ausgebildet oder ob sie unterdrückt werden und verkümmern (vgl. GÜNTHER u.a., S. 330 ff.). MARX und ENGELS haben in der "Deutschen Ideologie" darauf hingewiesen, daß in der kapitalistischen Gesellschaft die Voraussetzungen dafür fehlen, daß der Mensch seine Anlagen und Kräfte voll entwickeln kann, da die antagonistische Arbeitsteilung jeden einzelnen in einen engbegrenzten Tätigkeitsbereich zwingt und deshalb die allseitige Entfaltung der Fähigkeiten verhindert:

"Wenn die Umstände, unter denen dies Individuum lebt, ihm nur die einseitige Entwicklung einer Eigenschaft auf Kosten aller anderen erlaubt, wenn sie ihm Material und Zeit zur Entwicklung nur dieser einen Eigenschaft geben, so bringt dies Individuum es nur zu einer einseitigen, verkrüppelten Entwicklung ... Und die Art, in der sich diese eine, vorzugsweise begünstigte Eigenschaft entwickelt, hängt wieder einerseits von dem ihr gebotenen Bildungsmaterial, andererseits von dem Grade und der Art ab, in denen die übrigen Eigenschaften unterdrückt bleiben" (1969, S. 245 f.)

ENGELS hat darüber hinaus in seiner Untersuchung über "die Lage der arbeitenden Klasse in England" den Zusammenhang zwischen den Klassenverhältnissen in der kapitalistischen Gesellschaft und der Benachteiligung der unteren sozialen Schichten hinsichtlich der Möglichkeit, ihre geistigen Fähigkeiten zu entwickeln, hergestellt:

"Wenn die Bourgeoisie ihnen (den arbeitenden Klassen; G.C.) vom Leben so viel läßt als eben nötig ist, so dürfen wir uns nicht wundern, wenn sie ihnen auch nur so viel Bildung gibt, als im Interesse der Bourgeoisie liegt. Und das ist so viel wahrlich nicht" (1970, S. 238).

Selbst wenn man zur Rechtfertigung der eingangs zitierten Behauptung MANGOLDS das Argument gelten lassen könnte, daß der Erziehungswissenschaft ihre eigene Geschichte nicht bekannt sei und marxistische Auffassungen wegen "zu geringer Relevanz" ohnehin nicht zu rezipiert werden brauchten, bleibt

immer noch die Tatsache, daß bereits in der Nachkriegszeit von Autoren wie beispielsweise ROTH oder HYLLA schon erhebliche Zweifel an dem biogenetischen Begabungskonzept angemeldet wurden. So hat ROTH z.B. bereits 1952 den Prozeßcharakter von Begabung und seine Stimulierbarkeit betont, ohne allerdings weiter zur Kenntnis genommen zu werden (vgl. KUHLMANN 1972, S. 116 f.). Daher ist es einfach nicht haltbar, wenn die Dominanz genetischer Begabungskonzepte in erster Linie mit mangelnden wissenschaftlichen Kenntnissen erklärt wird. Daß "genetische Erklärungen von Begabungsunterschieden zur damaligen Zeit noch weitgehend selbstverständlich waren", wie MANGOLD (1978, S. 245) meint, hängt eher mit politischen Interessen zusammen, denen sich auch wissenschaftliche Theoriebildung mehr oder minder willig unterordnete, bzw. ist darauf zurückzuführen, daß kritische Positionen und Ansätze erst gar nicht rezipiert und verbreitet wurden. KUHLMANN (1972) geht darüber hinaus so weit zu behaupten, daß man in der Nachkriegszeit "zuweilen ... sogar den Eindruck bekommen (mußte), daß damals Forschungsergebnisse von politischer Seite bewußt zurückgehalten wurden, um den politischen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozeß zu steuern" (S. 133).

### 3.2 Zur Legitimation sozialer Ungleichheit mithilfe des biogenetischen Begabungsbegriffs während der Rekonstruktionsperiode

Rekonstruktion der kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung in Westdeutschland nach dem 2. Weltkrieg bedeutete nicht nur Wiederherstellung der überkommenen ökonomischen Macht- und politischen Herrschaftsverhältnisse, sondern auch Rekonstruktion des alten Bildungssystems. Wenn es in der unmittelbaren Nachkriegszeit - ungefähr bis zur Gründung der BRD - auch verschiedene Ansätze zu schul- und bildungsreformerischen Initiativen gegeben hatte (6), blieb diese "erste Reformphase in der Schulpolitik" (KUHLMANN) trotzdem nicht mehr als ein kurzes Intermezzo. Spätestens 1953 waren auch die letzten fortschrittlichen Änderungen im Bildungsbereich wieder rückgängig gemacht (7).

Parallel zur institutionellen Restauration des Bildungssystems verlief auch die ideologische Ausrichtung der gesellschaftlichen Erziehung im Interesse der herrschenden Klassen. CDU/CSU als die während der Rekonstruktionsperiode politisch dominierenden bürgerlichen Parteien sahen in der Bildungspolitik in erster Linie eine "Waffe zur Abwehr des östlichen Bolschewismus, des Materialismus und Egoismus" (8). In streng obrigkeitstaatlicher Weise bestimmten sie die wichtigsten Erziehungsziele so:

"Wir wollen, daß die Jugend wieder gottesfürchtig werde, gehorsam und ehrfurchtsvoll den Eltern, dem Alter, Lehrern und Trägern der staatlichen Autori-

tät gegenüberträte" (zit. nach WERDER 1974, S. 235).  
HILDEGARD HAMM-BRÜCHER hat deshalb die Restauration auf bildungspolitischem Gebiet nicht ganz zu unrecht so charakterisiert:

"Schule zwischen 1945 und 1965, das war: 20 Jahre Rückzugsgefechte um die schulpolitischen Bastionen des Obrigkeitsstaats" (zit. nach JOCHIMSEN 1971, S. 67).

Vor diesem Hintergrund kann es kaum erstaunen, wenn - wie im vorigen Abschnitt gezeigt - fortschrittlichere Begabungsauffassungen in der Rekonstruktionsperiode kaum eine Rezeptions- oder gar Durchsetzungschance hatten und stattdessen die herrschende Bildungspolitik auf wissenschaftlich auch damals bereits überholte, dafür politisch aber umso genehmere Begabungskonzeptionen zur Legitimation der wiederhergestellten sozialen Ungleichheitsverhältnisse zurückgegriffen hat (9). Wenn JAEGGI (1973) von einer "durchaus realen Kontinuität zwischen dem Deutschland vor 1945 und der heutigen BRD" (S. 56) spricht, so gilt dies nicht nur für die sozial-ökonomischen Grundlagen des Gesellschaftssystems und die ihnen entsprechenden Klassenverhältnisse, sondern auch für die ideologische Legitimation eben dieser Gesellschaftsverhältnisse mithilfe eines statisch-biogenetischen Begabungskonzept  
KUHLMANN (1972) hat diese historische Kontinuität auf ideologischem Gebiet so zusammengefaßt:

"Statt nun nach dem politischen und moralischen Zusammenbruch des nationalsozialistischen Staates im Jahre 1945 an dem Abbau der gefährlichen Dichotomie von Begabten und Unbegabten, von Führern und Geführten, von Elite und Masse, mitzuwirken, brachten Vertreter der Psychologie und Anthropologie diese Gedanken zu erneuter Geltung. Dabei konnten einzelne Eugeniker des Dritten Reiches und ihre Schüler auch nach dem Kriege nicht nur frei forschen, sondern infolge des völligen Stillstandes sozialwissenschaftlicher Forschung dieses Feld weitgehend okkupieren (10). Es gab nun zwar keine Rassendiskriminierungen mehr, aber dafür derbe Klassenvorurteile" (S. 120).

Wesentlicher Inhalt solcher Klassenvorurteile stellt z.B. die Beahauptung von der "angeborenen Dummheit" der Kinder unterer sozialer Schichten dar. Verpackt in wissenschaftliche Begrifflichkeit und begründet mit scheinbar empirischer Genauigkeit werden sie vertreten von Theoretikern, die bereits während des Faschismus z.T. hohe gesellschaftliche Positionen einnahmen und politisches wie wissenschaftliches Ansehen genossen. Dies gilt z.B. für HARTNACKE, der während der Herrschaft der Nationalsozialisten vorübergehend sogar sächsischer Kultusminister war.

KUHLMANN hat einige Kernsätze aus einer Abhandlung HARTNACKES zur Begabungsfrage, die 1938 verfaßt wurde, zusammengestellt. Sie sollen hier deswegen dokumentiert werden, weil

HARTNACKE einer der wichtigsten wissenschaftlichen Autoritäten auf dem Feld der Begabungsforschung in der Nachkriegszeit wurde, ohne daß er von seinen hier zitierten Positionen jemals abgewichen wäre:

"Es gibt keinen größeren Irrwahn als den, daß man durch Unterricht Dumme gescheit machen könne" (S. 12). "Die deutschen Lehrerzeitungen waren allzu lange geschworene Anwälte des Umweltglaubens" (S. 19). HARTNACKE warnte davor, zu viel Mühe auf die Weiterbildung von ohnehin weniger begabten Unterschichtkindern zu verwenden, denn "das Wecken der Hochschulreiflinge ist biologisch begrenzt" (S. 72). Die starke Vermehrung der Unterschichtfamilien sei eine große Gefahr, "sie ändert das zahlenmäßige Verhältnis von Führungsfähigen zu Führungsbedürftigen, von Massenmenschen zu Leistungsmenschen" (S. 88). "Mehrheitsdemokratismus" fördere die "Bolschewisierungsgefahr" und wird im Endergebnis zum "Schrittmacher für geballtes Untermenschentum" (S. 90) (zit. nach KUHLMANN, S. 121).

HARTNACKE konnte in der Nachkriegszeit nicht nur in zahlreichen pädagogischen Fachzeitschriften und Philologenblättern seine Ansichten veröffentlichen und zustimmend zitiert werden, sondern auch als Repräsentant deutscher Wissenschaft auf internationalen Kongressen auftreten. Auf dem internationalen Pädagogenkongreß in Mainz 1949 z.B. nahm HARTNACKE unter Beifall (11) zur Frage von Begabung und sozialer Schichtung Stellung. Er behauptete dort u.a., es sei ein Ergebnis "einer streng objektiven Erkenntnis", daß wenn man von Natur aus "brave und ehrliche Menschen zur Beschäftigung mit Wissenschaft und Theorie (nötige), dann macht man sie zu Schaumschlägern und Fassadengauklern ... Das ist Sünde am jungen Blut des Volkes". Derjenige, der fordere, daß die sozialen Schichten ihrer Stärke nach am gehobenen Bildungswesen beteiligt sein sollten, "darf nicht mehr als Ideologe aus Irrtum gelten, sondern muß es sich gefallen lassen, als bewußter Hetzer angesprochen zu werden" (zit. nach KUHLMANN 1972, S. 121).

Ebenso einflußreich, wenn nicht sogar mit noch mehr Autorität als HARTNACKE versehen, hat KARL VALENTIN MÜLLER eine entscheidende Rolle als wissenschaftliche Bezugsperson für die biogenetische Legitimation sozialer Ungleichheit in der Rekonstruktionsperiode gespielt. KUHLMANN (1972) spricht sogar davon, daß "MÜLLERs Wirkung als Multiplikator einer scheinbar wissenschaftlich gestützten Auslese-Ideologie ... für die Jahre 1946 bis etwa 1960 von kaum zu überschätzender Bedeutung gewesen (sei)" (S. 122). Mit dem Anspruch erhöhter Wissenschaftlichkeit und größerer Methodenstrenge behauptete MÜLLER nachweisen zu können, daß in den unteren Bevölkerungsschichten Begabungen nur "in Spuren" anzutreffen seien. Deshalb gehöre es zu den "dämonischen soziologischen Tendenzen" der Gegenwart zu glauben, daß viele Begabungen

noch unentdeckt seien oder zu spät entdeckt würden. MÜLLER behauptete auch nachgewiesen zu haben, "daß an der Tatsache einer biologisch bedingten Gliederung der Sozialpyramide ... nicht mehr zu zweifeln ist". (Alle Zitate KUHLMANN 1972, S. 125)

KUHLMANN hat ganz zurecht festgestellt, daß MÜLLER nicht nur durch seine sozialdarwinistische Ideologie, sondern auch mit seinem elitär-reaktionären Sprachgebrauch ganze Bevölkerungsgruppen diskriminiert. Dies machen z.B. einige, von KUHLMANN (1972) zusammengestellte Beispiele deutlich:

"Von den Schülern, die noch keine besondere Schulbegabung gezeigt haben und meistens den niederen Sozialschichten angehören, sprach er als: 'Nullen' - 'Nieten' - 'Zweite Garnitur' - 'die von der Natur aus zu kurz Gekommenen' - 'das Heer der ausgesprochenen Minderbegabten'. (...) (Solche Kinder als potentielle Begabungen zu fördern, würde bedeuten, daß) 'die letzten begabungsmäßigen Fettaugen', 'die minderbegabten Protektionskinder', ... 'mitgeschleppt', 'emporgeschleust', 'hervorgekitzelt werden'. (...) Es sei unsinnig, 'mäßig Begabte ... zur Erreichung höherer Ausbildungsziele zu ermutigen'. Dies sei eine 'pseudodemokratische Vorstellung', 'ein Sozialmärchen', 'betuliche Befürsorgungsideologie'" (S. 124)

Als weiterer Autor, dessen Theorien in der Rekonstruktionsperiode eine wichtige Rolle zur wissenschaftlichen Fundierung biogenetischer Legitimation sozialer Ungleichheit spielten, ist der Psychologe ALBERT HUTH zu nennen. Er versuchte, bestehenden Ungleichheitsverhältnissen eine psychologische Rechtfertigung zu geben:

"Nur 5 % aller Kinder erfüllen die psychologischen Bedingungen, die für die höhere Schule gestellt werden müssen; weitere 10 % besitzen die mehr praktische Begabung, wie sie von den Mittelschulen verlangt wird, und die übrigen 85 % sind für die Volksschule geeignet" (zit. nach KUHLMANN 1972, S. 125).

Daß die von HUTH festgestellte Begabungspyramide weitgehend deckungsgleich ist mit dem dreigliedrigen Schulaufbau und der Verteilung der jeweiligen Altersjahrgänge auf die einzelnen Schularten, ist ganz offensichtlich. Aber auch dies Faktum vermochte HUTH wissenschaftlich zu klären:

"Wir können nicht aus jedem Kinde jede beliebige Leistung hervorlocken, wie das eine pädagogisch-psychologische Theorie behauptet, die seltsamerweise von drei verschiedenen Richtungen vertreten wird: Von der Individualpsychologie des Wiener Alfred Adler, vom amerikanischen Behaviorismus eines John Watson und dem russischen Kommunismus" (zit. nach KUHLMANN, S. 126).

Man hätte diese Autoren nicht so ausführlich darzustellen brauchen, wären sie nicht die Autoritäten zur wissenschaftlichen Legitimation sozialer Ungleichheit in der Rekonstruktionsperiode gewesen. Wenn verschiedentlich behauptet wird, MÜLLER u.a. hätten in der bildungspolitischen Diskussion allenfalls beim Philologenverband Beachtung gefunden, oder daß "MÜLLERS unverhüllt biologistische Siebungstheorie als unzeitgemäß und politisch degoutant empfunden wurde" (MANGOLD 1978, S. 245), so geht dies völlig an den Realitäten vorbei. KUHLMANN (1972) hat demgegenüber recht, wenn er sagt, daß die multiplikatorische Wirkung von HARTNACKE, MÜLLER u.a. kaum zu überschätzen sei. "Die Repräsentanten der weiterführenden Schulen und der unternehmerischen Wirtschaft waren oft unbewußte Koalitionspartner. Die Universität und die Kirche als Institution standen diesem Bündnis nahe" (S. 126).

Welch wichtige Bedeutung die herrschenden Klassen in der Bundesrepublik solchen Legitimationstheorien beimaßen, wird u.a. auch an der staatlichen Unterstützung deutlich, die insbesondere MÜLLER erfuhr. So erhielt er z.B., "versehen mit einem Forschungsauftrag einer pädagogischen Hochschule und späterhin als Leiter eines Instituts für empirische Soziologie, ... die umfangreichsten begabungstatistischen Forschungsaufträge, die jemals von Kulturministerien vergeben worden sind" (KUHLMANN 1972, S. 122). Als Wissenschaftler konnte er ohne Konkurrenz auf diesem Gebiet wirken. Ministerien, Schulverwaltungen, Berufsverbände, Wirtschaftsverbände und Landtage gehörten zu den Abnehmern seiner Erkenntnisse. Das niedersächsische Kultusministerium unter Leitung des Sozialdemokraten GRIMME beauftragte MÜLLER sogar für "eine erstmalige und einmalige vollkommene Bestandsaufnahme der Begabungswerte unserer Bevölkerung, ihrer natürlichen und sozialen Gliederung und ihrer Entwicklungstendenzen" (KUHLMANN, a.a.O.). Ähnliche Forschungsaufträge erhielt er auch von CDU-geführten Kultusministerien in Schleswig-Holstein, Bayern und Nordrhein-Westfalen (vgl. KUHLMANN, a.a.O.). Dabei wurde er großzügig aus Ländermitteln gefördert.

Auch in der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion wurde von staatlicher Seite gerne MÜLLER als Kronzeuge für eine angeblich gerechte Verteilung der Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft auf die verschiedenen Bildungsgänge zitiert. GERHARD SCHRÖDER, damals Innenminister, berief sich in einem Redebeitrag vor dem Deutschen Bundestag 1958 z.B. explizit auf die Arbeiten MÜLLERs:

"Es ist gesagt worden ..., daß ... der Prozentsatz der Studenten aus Arbeiterfamilien nicht ausreichend sei. Diesen Punkt muß man sehr sorgfältig prüfen, da es hier gewisse Phänomene in unserer modernen Welt gibt, die einen dabei nachdenklich stimmen. Ich sage noch einmal: für uns ist die Begabung das Entscheidende. Tatsächlich verteilt sich die Begabung nun nicht einfach prozentual nach der Stärke der Bevölkerungsschichten. So ist das nicht."

SCHRÖDER verweist dann zum Beleg seiner Behauptung auf eine Arbeit von K.V. MÜLLER:

"... aus der ich gerne einmal wiedergeben möchte, wie es damit (mit den Begabungsreserven, G.C.) steht. Oberschulfähig, um einmal diesen Begriff zu gebrauchen, ... sind von den Kindern der Oberschicht - jedenfalls im Sinne dieser Arbeit ... - 44,6 %, der gehobenen Mittelschicht 22,8 %, der Mittelschicht 9,4 %, der gehobenen Grundschicht 3,7 % und der Grundschicht 1,5 % ..." (zit. nach HOFFMANN 1968, S. 229 f.)

Zusammenfassend ist also festzuhalten, daß in der Rekonstruktionsperiode der Bundesrepublik soziale Ungleichheit im wesentlichen als Ausdruck einer "natürlichen" Sozialauslese aufgrund genetisch bedingter Begabungsunterschiede in der Bevölkerung behauptet wurde. Unter Berufung auf reaktionäre Begabungstheorien wurde somit nicht nur die Restauration des dreigliedrigen Schulsystems und die von ihm praktizierte soziale Auslese, sondern darüber hinaus soziale Ungleichheit als gesamtgesellschaftliche Erscheinung als sozial gerecht zu legitimieren versucht.

### 3.3 Zur Unbrauchbarkeit des biogenetischen Begabungsbegriffs als Legitimationskonzept infolge veränderter gesellschaftlicher Interessen

Die im vorigen Abschnitt dargestellte statisch-biogenetische Begabungsideologie bildete im wesentlichen bis zum Abschluß der Rekonstruktionsperiode das wissenschaftliche Fundament zur Legitimation sozialer Ungleichheit in der Bundesrepublik. Spätestens jedoch mit der Feststellung eines "Bildungsnotstands" beginnt diese Ideologie brüchig zu werden. Von seiten der pädagogischen, psychologischen und soziologischen Forschung werden in zunehmendem Maße naturgesetzliche Begabungsideologien infrage gestellt, MÜLLER und HARTNACKE beginnen in den Literaturlisten zu fehlen und ehemalige Anhänger von ihnen rücken von ihren früheren Positionen ab (vgl. KUHLMANN 1972, S. 139 f.). Insgesamt beginnt sich der Gedanke der Plastizität der Begabung innerhalb der Wissenschaft wieder (12) durchzusetzen.

Aber nicht nur hier, auch innerhalb der staatlichen bzw. offiziellen bildungspolitischen Institutionen beginnt sich ein neues Begabungsverständnis durchzusetzen, die "neuen" wissenschaftlichen Erkenntnisse werden schnell rezipiert. So z.B. auch vom "Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen", was ROTH so kommentiert:

"Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat deshalb recht, wenn er fordert, Begabungen anzuregen, sie bewußt herauszufordern, zu erproben und sich bewähren zu lassen, bevor man sie

'ausliest', d.h. einfach als gegeben nimmt. Er hat auch recht mit seinem Satz: daß erst durch Erziehung aus den Naturanlagen Begabungen werden" (zit. nach HABERMAS 1961, S. 257).

Ebenso macht die bereits oben teilweise zitierte Erklärung des niedersächsischen Kultusministers 1964 vor dem Landtag (13) deutlich, daß die offizielle Bildungspolitik von der statisch-biogenetischen Begabungskonzeption abzurücken beginnt:

"(Wir müssen) uns von alten Kategorien freimachen und den Begabungsbegriff nicht als etwas Konstantes und lediglich auf den Intellekt Bezogenes nehmen, sondern auch als eine Anforderung zum Handeln, zum 'Begaben' im eigentlichen Sinne des Wortes" (zit. nach KUHLMANN 1972, S. 138).

Hier deutet sich an, daß das bislang als wissenschaftlich abgesichert behauptete biogenetische Begabungskonzept nicht mehr so ohne weiteres geeignet erscheint zur wissenschaftlichen Begründung bzw. Legitimation sozialer Ungleichheit. Im folgenden will ich deshalb kurz auf die meiner Ansicht wichtigsten Gründe eingehen, die zwangsläufig zur Infragestellung des biogenetischen Begabungsbegriffs als Legitimationskonzept sozialer Ungleichheit führen mußten.

In der bildungspolitischen Diskussion um die Ursachen der Bildungsreform in der Bundesrepublik wurden im wesentlichen zwei Argumente angeführt:

1. Die Gefährdung der wirtschaftlichen Entwicklung und damit die Gefährdung des Lebensstandards, wenn die Wirtschaft nicht genügend qualifizierten Nachwuchs bekäme. Dieses Argument ist meist gekoppelt mit der Feststellung einer negativen Bilanz des westdeutschen Bildungssystems im Vergleich mit anderen Industrieländern.
2. Die Gefährdung des sozialen Friedens, wenn die Chance des individuellen Aufstiegs in der Gesellschaft durch das Bildungssystem nicht (mehr) gewährleistet wäre (14).

Es ist hier nicht zu entscheiden, ob es sich bei diesen Argumenten um empirisch triftige Erklärungen handelt und in welchem Verhältnis der ökonomische und der politische Aspekt zueinander stehen. Mir scheint es zwar plausibel zu sein, die mit der Bildungsreform verfolgte Bildungspolitik als "Ergebnis des krisenhaften Zusammenfallens ökonomischer Notwendigkeiten und (potentiell) konfliktrichtiger Forderungen der Beherrschten" (BRIESE u.a. 1973, S. 197) zu begreifen, doch ist es im Rahmen meiner Analyse zweitrangig zu klären, ob die gegenüber der Rekonstruktionsperiode veränderten bildungspolitischen Schwerpunkte tatsächlich zwingend notwendig wurden, wie z.B. im Rahmen der sog. "Qualifikationsdebatte" häufig behauptet. In dem hier verfolgten Argumentationszusammenhang kann man sich damit begnügen, sie auf der Motivationsebene pauschal als Antwort auf veränderte gesellschaftliche Interessen zu betrachten.

Wenn unter ökonomischem Gesichtspunkt Erziehung und Bildung verstärkt als Faktoren des wirtschaftlichen Wachstums gesehen werden, ergibt sich daraus als bildungspolitische Konsequenz die Notwendigkeit zur verbesserten Ausschöpfung von Begabungsreserven. Dies setzt jedoch voraus, zunächst überhaupt anzunehmen, daß es noch "ungenutzte Begabungsreserven" geben kann. KUHLMANN (1972) hat darauf hingewiesen, wie ökonomisches Interesse und Umorientierung in der Begabungsforschung miteinander zusammenhängen:

"Seitdem vor etwa zehn Jahren in der Gesellschaft der Ruf nach mehr und höher qualifizierten Arbeitskräften laut wurde, begann die Forschung zunächst mit dem Versuch, den Umfang des vorhandenen Begabungspotentials herauszufinden, dann dem Ausmaß und den Ursachen offensichtlicher Fehlleitungen nachzugehen und schließlich Abhilfe in veränderten Ausleseprozeduren zu finden" (KUHLMANN 1972, S. 119).

Bereits hiermit gerät jedoch das statisch-genetische Begabungskonzept, das ja behauptet, daß es kein ungenutztes Begabungspotential mehr gäbe, zumindest in partiellen Widerspruch zu den ökonomisch motivierten Interessen an verstärkter Ausschöpfung von Begabungsreserven. Interessant, daß mit dem Abschluß der Rekonstruktionsperiode auch von Autoren, die prinzipiell an einem primär biogenetisch bestimmten Begabungsbegriff festhalten, nun auf einmal eingeräumt wird, "daß das Begabungspotential eines Landes keine konstante Größe, sondern vielmehr eine Variable ist, die von den sozial- und kulturpolitischen Bemühungen eines jeden Landes beeinflusst werden kann" (OECD 1967, S. 5). Dabei bedeuten selbst bis dahin unumstößlich geltende Barrieren, wie sie dem biogenetischen Begabungsverständnis zufolge ja die Erbfaktoren darstellen, kein prinzipielles Hindernis mehr für eine Erweiterung des Begabungsreservoirs. Dies macht ein Gutachten von DAEL WOLFLE deutlich, das im Auftrag der OECD der Fragestellung nachgeht: "Wie kann ein Land seine Begabungen besser nutzen?" (vgl. OECD 1967, S. 19 - 37). WOLFLE stellt hierin u.a. folgende Überlegungen an:

"Wenn wir es nicht mit dem Menschen, sondern mit irgendeiner anderen biologischen Gattung zu tun hätten - wenn wir zum Beispiel die Qualität von Rindern oder Geflügel oder einer bestimmten Getreideart verbessern wollten -, so würden wir uns zunächst mit Methoden der Selektion und Kreuzung befassen und die Art der genetischen Merkmale untersuchen, die wir zu verbessern trachten. Ich brauche wohl nicht zu erklären, warum wir diese Methode nicht verwenden, um die menschliche Begabung zu verbessern. Trotzdem mag es nützlich sein, mit den genetischen Voraussetzungen der Begabung zu beginnen, weil die Kenntnis der Genetik und unsere Erfahrungen bei der Verbesserung pflanzlicher und tierischer Produkte uns die Gewiß-

heit geben, daß Methoden der Genetik verwendet werden könnten, um auch gewisse menschliche Qualitäten zu verbessern, sofern die menschliche Gesellschaft solche Methoden für richtig erachten würde. Immerhin ist die hypothetische Möglichkeit, menschliche Qualitäten durch genetische Methoden zu verbessern, ein Hinweis dafür, daß der Umfang an Begabung in einem Volk keine feste Größe, sondern vielmehr eine Variable ist, die beeinflußt werden kann" (in: OECD 1967, S. 22).

Da nach Ansicht von WOLFLE die genetischen Faktoren jedoch relativ schwer zu verändern seien, schlägt er in seinem Gutachten vor, sich "lieber auf Einflüsse (zu) konzentrieren, die man leichter verändern kann, um dadurch das Ausmaß an verfügbarer Begabung zu vergrößern. Dies sind die umweltbedingten Faktoren" (a.a.O., S. 23). Dabei macht eine weitere Schlußfolgerung WOLFLEs deutlich, daß es bei diesen Überlegungen lediglich darum geht, unter Verwertungsgesichtspunkten bisherige Begabungskonzeptionen zu revidieren:

"Umweltfaktoren lassen sich in gewissen Grenzen verändern, wenn die verantwortlichen Stellen eines Staates der Meinung sind, daß dies zu einer besseren Entwicklung des geistigen Potentials eines Landes beiträgt" (ebd.).

WIDMAIER bestärkt diese Behauptung in seiner Einleitung zu "Begabung und Bildungschancen" (OECD 1967), wenn er betont, daß "Engpaßsituationen auf den Arbeitsmärkten (Arbeitskräftemangel) und im Bildungswesen selbst (Lehrermangel) sowie eine dadurch herausgeforderte Kritik an der Leistungsfähigkeit des traditionellen Bildungssystems ... zum Ausgangspunkt der Bemühungen und Initiativen der Organisation OECD; G.C.)" wurden (1967, S. 1).

FLOUD hat ebenfalls in einem Beitrag für die OECD klargestellt, worum es unter den veränderten sozioökonomischen Bedingungen geht:

"Wie muß unser Bildungswesen aussehen, damit wir Arbeitskräfte bekommen, die qualifiziert und beweglich sind und in allen Zweigen der Wirtschaft zweckmäßig eingesetzt werden können? Dabei müssen wir von der Voraussetzung ausgehen, daß in einem modernen Wirtschaftssystem die Qualität der Arbeitskraft und die Leistungsfähigkeit der Bevölkerung in erheblichem Maße von der Ausbildung abhängen. (...) Welcher Art muß daher der Beitrag sein, den das Erziehungssystem bei dem Bemühen leistet, Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt miteinander in Einklang zu bringen? (...) Wir können uns (...) auf die sozialen und pädagogischen Aspekte des Problems beschränken, das darin besteht, wie man in einer modernen Wirtschaftsordnung die vorhandenen menschlichen Kräfte am besten nützen kann" (OECD 1967, S. 63).

Dieser Gesichtspunkt scheint auch noch bei der Begründung ROTHs für die intensive Beschäftigung der Bildungskommission mit Begabungsproblemen durch:

"... daß alle Schulreformpläne ein nach diesem Stand der wissenschaftlichen Forschung zuverlässiges Wissen darüber voraussetzen, wieweit sich der Aufwand für Verbesserung unserer Schulen lohnt, gemessen an der Möglichkeit, immer mehr Begabungen für immer zahlreicher nötig werdende weiterführende Schulen und qualifiziertere Berufsanforderungen aufzuschließen" (1969, S. 18).

Die wenigen Beispiele dürften deutlich gemacht haben, daß sich aufgrund gewandelter ökonomischer Interessen auch die bildungspolitischen Schwerpunkte verändern mußten, so daß es unmöglich wurde, länger an dem von MÜLLER u.a. vertretenen biogenetischen Begabungskonzept festzuhalten. Als Legitimationsideologie bürgerlicher Klasseninteressen war dieses Konzept unbrauchbar geworden.

Aber auch aus politischen Gründen gerät der biogenetische Begabungsbegriff als Legitimationskonzept sozialer Ungleichheit ins Wanken. Wie bereits im ersten Kapitel kurz dargestellt wurde, kann mit dem Abschluß der Rekonstruktionsperiode in der Bundesrepublik von einer Legitimationskrise der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsordnung gesprochen werden, die es erforderlich machte, neue Loyalitätsmuster zu entwickeln (15). Es dürfte allerdings relativ schwierig sein, die Gründe für diese Legitimationskrise auf einer historisch-konkreten Ebene detailliert nachzuweisen, es mag hier deshalb ausreichen, sich mit der zwar hypothetischen, aber dennoch recht plausiblen Erklärung von BRIESE u.a. (1973) zu begnügen:

"In der Nachkriegszeit reichen die Beseitigung der Arbeitslosigkeit, die Begeisterung des Wiederaufbaus, der Genuß des Gefühls neuer Freiheiten (die man gegen den Feind, den alles 'wegnehmenden' Kommunismus verteidigen mußte) aus, um die Loyalität der Massen zu sichern. Mit Erreichen der Vollbeschäftigung wird diese zur Selbstverständlichkeit, höhere Löhne, mehr soziale Sicherheit werden die neuen Forderungen, aber auch die Forderung nach mehr Demokratie" (S. 55).

Um diese Forderung nach mehr Demokratie aufzugreifen, aber auch aufzufangen, ist es nicht möglich, länger an dem sozialdarwinistischen Rechtfertigungskonzept sozialer Ungleichheit eines MÜLLER u.a. festzuhalten. Denn wie gezeigt wurde, behauptet dieses Konzept die bestehende soziale Ungleichheit in der Gesellschaft und die soziale Auslese durch die Schule als sozial gerecht und damit als nicht veränderungswürdig. Dies ist jedoch mit dem politischen Versprechen der Bildungsreform, "mehr Demokratie wagen", die Schule und darüber hinaus alle gesellschaftlichen Bereiche zu demokratisieren,

unvereinbar. Daher muß auch unter diesem Gesichtspunkt das biogenetische Begabungskonzept in Widerspruch zu den veränderten politischen Interessen geraten.

In welche Richtung diese Interessen gehen, wurde z.T. bereits im zweiten Kapitel gezeigt. Ich will hier noch einige Argumente hinzufügen, die zeigen, daß mit dem Abschluß der Rekonstruktionsperiode für die Bildungspolitik neue Akzente gesetzt wurden, die zwangsläufig das bisherige Legitimationskonzept infrage stellen mußten.

Deutlich wird dies z.B. an folgender These DAHRENDORFs:

"Es ist Mode geworden, die Bedeutung der Bildungspolitik heute mit der Sozialpolitik der Vergangenheit zu vergleichen. Der Vergleich ist berechtigt, aber für Deutschland nicht dramatisch genug. Der Bildungspolitik stellt sich bei uns das deutsche Problem der civil rights, das dem der faktischen Befreiung der Farbigen in den Vereinigten Staaten an Pathos und Bedeutung nicht nachsteht" (1965, S. 24).

Die Bedeutung von Bildungspolitik als Sozialpolitik ist auch von den Arbeitgeberverbänden erkannt worden, wenn sie betonen, daß "es (heute) für die Unternehmerschaft in der Bundesrepublik eine feststehende Tatsache (ist), daß moderne Sozialpolitik zugleich Bildungspolitik sein muß" (SIEGFRIED BALKE, Präsident der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände; zit. nach BRIESE u.a. 1973, S. 53). Das Ziel von Bildungs- bzw. Sozialpolitik ist nach BALKE dabei die "bessere Integration der Mitarbeiter in die Arbeitswelt" (a.a.O.). Dazu ist es, so BALKE, nötig, daß mehr als bisher die Möglichkeit zu sozialem Aufstieg geboten wird:

"Kaum eine andere Maßnahme vermittelt dem Menschen von heute Freiheit und Sicherheit in gleicher Weise wie das Bewußtsein, in seinem Ausbildungs- und Bildungsstand den Erfordernissen des Lebens und Berufes zu entsprechen. Freie und gleiche Aufstiegsmöglichkeiten müssen entsprechend Begabung und Leistung gewährleistet sein. Auf diese Ziele muß unser gesamtes Bildungswesen mehr noch als bisher ausgerichtet werden" (zit. nach BRIESE u.a. 1973, S. 53 f.).

Deshalb fordert BALKE u.a. auch die Förderung der Chancengleichheit für Jugendliche aus allen sozialen Schichten; verbesserte Bildungsmaßnahmen seien der Preis, den der Staat für den sozialen Frieden zu zahlen habe (vgl. BRIESE u.a., 1973, S. 54).

Hierbei fällt auf, daß die von der SPD formulierten bildungspolitischen Zielsetzungen (16) sich nur unwesentlich von den hier zitierten der Arbeitgeberverbände unterscheiden. Offensichtlich kann es als eines der zentralen politischen Ziele der Bildungsreform angesehen werden, wirksame Maßnahmen zur besseren sozialen Integration breiter Bevölkerungskreise in das kapitalistische System zu ergreifen. Diesen Schluß legen auch Ausführungen von ERNST RUDOLF HUBER,

einem der Ideologieproduzenten der "modernen Industriegesellschaft" (vgl. BRIESE u.a. 1973, S. 54), nahe:

"Die Aufgabe der den Sozialstaat konstituierenden Sozialreform ist ... die soziale Integration, das heißt die Gesamtheit der Maßnahmen, deren Ziel die in einem ständigen Prozeß zu vollziehende Einigung der sozialen Klassen, Schichten und Gruppen darstellt, um so die in der Industriegesellschaft immer wieder hervorbrechenden Spannungen, Gegensätze und Konflikte zu bewältigen. Wir können daher so definieren: Sozialstaat ist der Staat des modernen Industriealters, der den Widerstreit zwischen überlieferter Staatlichkeit und industrieller Klassengesellschaft durch soziale Integration zu überwinden sucht" (zit. nach BRIESE u.a., S. 54 f.).

Damit jedoch im Interesse verbesserter sozialer Integration soziale Aufstiegschancen auch tatsächlich - und nicht nur verbal - geboten werden können (17), muß zwangsläufig von einer restriktiven Begabungsdefinition, wie sie während der Rekonstruktionsperiode vertreten wurde, abgerückt werden. Wenn man, wie es z.B. die SPD in ihren bildungspolitischen Zielvorstellungen formuliert, "endlich auch die letzten Reste antiquierter sozialer Bildungsprivilegien ... beseitigen" will (18), und deshalb vor allem die Kinder aus unteren Schichten zu fördern beabsichtigt (19), kann man sich schwerlich noch auf eine statisch-biogenetische Begabungstheorie berufen. Deshalb wird der biogenetischen Legitimation sozialer Ungleichheit auch aufgrund politischer Interessen der Boden entzogen (20).

#### 3.4 Zur Problematik der Legitimation sozialer Ungleichheit infolge der Unbrauchbarkeit des biogenetischen Begabungsbegriffs

Im vorigen Abschnitt wurde gezeigt, daß der biogenetische Begabungsbegriff in Widerspruch zur ökonomischen und politischen Entwicklung in der Bundesrepublik geraten ist und deshalb als wissenschaftliches Basiskonzept zur Legitimation sozialer Ungleichheit unbrauchbar wurde. Nachdem die verstärkte Suche und Förderung von "Begabungsreserven" sowie die Verwirklichung größerer Chancengleichheit im Zugang zu weiterführender Bildung für Kinder aus allen sozialen Schichten, ja darüber hinaus sogar die besondere Förderung von Kindern aus unteren sozialen Schichten (21), als neue bildungspolitische Schwerpunkte gesetzt waren, konnte schwerlich noch an einer primär biologisch bestimmten "Erklärung" sozialer Ungleichheit festgehalten werden. Denn bei einem Festhalten an den von MÜLLER u.a. aufgestellten Theorien von der biologischen Bestimmtheit der Gliederung der Sozialpyramide wäre wohl kaum gleichzeitig zu begründen gewesen,

daß man Begabungsreserven ausschöpfen und größere Chancengleichheit herstellen will. Dazu bedurfte es einer neuen wissenschaftliche Theorie zum Zusammenhang von Begabung und Sozialstatus, die im Gegensatz zur statisch-genetischen Begabungsideologie zumindest einräumt, daß nicht alle Kinder entsprechend ihrer Begabung gefördert werden bzw. nicht alle möglichen Begabungen ausgebildet werden. M.a.W.: es mußte anerkannt werden, daß es "Barrieren" im Zugang zu weiterführender Bildung gibt, die nicht biologisch bestimmt, sondern sozial verursacht sind. Dabei ist es zunächst gleichgültig, wie eine solche soziale Erklärung im einzelnen aussehen mag (22).

Damit gerät die bürgerliche Ideologie bei der Legitimation sozialer Ungleichheit allerdings in ein gewisses Dilemma: einerseits nämlich die biogenetische Erklärung sozialer Ungleichheit (vermittelt über Begabung und Schulerfolg) aus gesellschaftlich zwingenden Gründen zugunsten einer mehr sozial gefaßten Erklärung (23) aufgeben zu müssen, andererseits aber zu vermeiden, daß eine solche soziale Erklärung "zu weit geht" und damit die Legitimation bürgerlicher Klassenherrschaft brüchig wird. LICHAZ (1976) hat in seiner "ideologiekritischen Studie der pädagogischen und bildungspolitischen Zielvorstellungen in den Empfehlungen der Bildungskommission" dieses Problem bereits angedeutet:

"(Die Bildungskommission) wird nicht müde zu betonen, daß die Intelligenz weder genetisch festgelegt noch mit bestimmten Schichtgrenzen ein für allemal verbunden sei, aber sie zieht daraus nicht die richtige Konsequenz. Denn würde sie die Resultate der Begabungsforschung ernst nehmen und konsequent weiterdenken, dann müßte sie zu der Erkenntnis kommen, daß Bildungsbarrieren in Wirklichkeit Schichtbarrieren und das heißt Klassenbarrieren sind, und daß es demzufolge unabdingbar wird, die Klassen revolutionär zu beseitigen, um zur Liquidierung der Bildungsbarrieren überzugehen" (S. 272).

Damit ist genau das Legitimationsdilemma beschrieben, wie es sich bürgerlicher Klassenherrschaft in der Bundesrepublik nach Abschluß der Rekonstruktionsperiode nicht nur - wie im ersten Kapitel dargestellt (24) - in prinzipieller Weise, sondern als Problem unter konkreten, historisch-spezifischen Bedingungen stellt.

Im folgenden Teil soll nun gezeigt werden, daß und wie dieses Problem mithilfe der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, insbesondere dem von ihr angebotenen Konzept zur Erklärung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Schulerfolg und sozialer Ungleichheit, zu lösen versucht wurde. Zunächst sei dieses Konzept jedoch noch kurz in seinen Grundzügen dargestellt.

### 3.5 Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Schulerfolg und sozialer Ungleichheit im schichtspezifischen Sozialisationskonzept

Für die schichtspezifische Sozialisationsforschung ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft, Schulerfolg und späterem sozialen Status eines Individuums in erster Linie durch sog. "schichtspezifische Sozialisationsprozesse" bestimmt. Hierunter sind in Anlehnung an SEWELL ganz allgemein jene Prozesse zu verstehen, durch die "Individuen die Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen, Werte und Motive selektiv erwerben, die in Gruppen bestehen, in denen sie Mitglieder sind oder sein werden" (zit. nach HEINZ 1969, S. 10). Als solche Gruppen unterscheidet die schichtspezifische Sozialisationsforschung in der Regel "Mittelschicht" und "Unterschicht" (25), für die sie jeweils unterschiedliche Sozialisationsformen festgestellt hat. Ursache hierfür sind in erster Linie unterschiedliche elterliche Sozialisationserfahrungen am Arbeitsplatz (insbesondere des Vaters), die sich wiederum schichtenspezifisch verschieden im innerfamiliären Erziehungs- bzw. Sozialisationsprozeß (26) niederschlagen. So wird beispielsweise angenommen, typisch für die Unterschicht-Sozialisierung sei "ein Syndrom von Einstellungen und Verhaltensweisen, das durch ein hohes Maß an Konformitätstendenzen gekennzeichnet werden kann, wohingegen (im Unterschied zur Mittelschicht; G.C) Selbständigkeit und Selbstkontrolle, Unabhängigkeit vom Urteil anderer, Wißbegierde und Kreativität nur eine verschwindend geringe Rolle spielen" (ROTH 1969, S. 40). Den Eltern der Unterschicht sei mehr an der ständigen Kontrolle, am Gehorsam und an der Ein- und Unterordnung ihrer Kinder gelegen als an Neugier, Originalität, Selbstkontrolle und Unabhängigkeit, wie das bei Mittelschicht-Eltern der Fall sei (ebd.).

Diese schichtspezifischen Sozialisationsprozesse hätten nun, so die These, schwerwiegende Folgen für das schulische Lernen. Während die Mittelschicht-Kinder durch das familiäre Milieu angeregt und in ihren intellektuellen und sprachlichen Fähigkeiten gefördert würden, wirkten sich die familialen Sozialisationsprozesse der Unterschicht eher hemmend für die kognitive, motivationale und sprachliche Entwicklung des Kindes aus. Dies sei in erster Linie der Grund - und nicht vererbte Anlagen - warum die Unterschicht-Kinder so selten auf weiterführende Schulen gelangten. Hinzu komme, daß die Schule ohnehin "auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt sei als auf die der Unterschicht" (ROLFF 1967, S. 19), weshalb es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer hätten, einen guten Schulerfolg zu erreichen.

Folge dieses vorschulischen Lerndefizits und des sich daraus ergebenden schulischen Versagens sei, daß die Kinder der Unterschicht in der Regel nicht über die niedrigen Berufspositionen, die bereits ihre Eltern einnehmen, hinauskommen. Damit machten sie aber ihrerseits Sozialisations-

erfahrungen, die zu jenen familialen Sozialisationsprozessen führen, als deren Produkt sie bzw. ihre gesellschaftliche Stellung anzusehen sind. ROLFF (1967) hat deshalb von einem zirkelförmigen Verlauf des Sozialisationsprozesses gesprochen.

Damit ist der zentrale Mechanismus beschrieben, der der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung nicht nur als bestimmend für Schulerfolg, sondern darüber hinaus als entscheidend für die Perpetuierung sozialer Ungleichheit in unserer Gesellschaft gilt (vgl. HURRELMANN 1976, S. 26). Während die biogenetische Begabungstheorie den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Schulerfolg und sozialer Ungleichheit als biologisch bestimmt ansieht und deshalb zu seiner Lockerung allenfalls eine Revision der schulischen Ausleseprinzipien (Zulassung auch weniger begabter Kinder zu weiterführender Bildung) als theoretisch möglich annehmen kann, impliziert die schichtenspezifische Sozialisationstheorie sehr viel weitergehendere Konsequenzen. Indem sie Erzeugung und Perpetuierung sozialer Ungleichheit in erster Linie als sozial, d.h. durch Sozialisationsprozesse, verursacht begreift - schichtspezifische Sozialisationsprozesse gelten als die entscheidende Kategorie zur Erklärung sozialer Ungleichheit -, schließt sie theoretisch auch die Möglichkeit ihrer Beseitigung ein. Dies scheint auch ihre gesellschaftspolitische Intention zu sein, wenn sie die Beseitigung der Benachteiligung von Unterschicht-Kindern fordert und dazu eine gezielte Beeinflussung bzw. Korrektur der unterschichtspezifischen Sozialisationsprozesse vorschlägt. Jedenfalls ist in der "offiziellen" Rezeption der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung "Kompensatorische Erziehung" - die wohl wichtigste von der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung vorgeschlagene bildungspolitische Maßnahme zur Verbesserung der "Sozialisations- und Bildungschancen gesellschaftlich relativ unterprivilegierter Gruppen und Schichten" (HURRELMANN 1976, S. 26) - stets so interpretiert worden, als würde bei ihrer konsequenten Anwendung soziale Ungleichheit in unserer Gesellschaft zunehmend verschwinden (27).

Zusammenfassend läßt sich das schichtspezifische Sozialisationskonzept nun dahingehend charakterisieren, daß es einerseits zwar soziale Faktoren als die entscheidenden Barrieren im Zugang zu weiterführender Bildung ansieht und darüber hinaus auch recht konkrete und plausibel erscheinende Vorschläge zu deren Beseitigung macht, die sogar die Perspektive grundsätzlicher Abschaffung sozialer Ungleichheit bzw. sozialer Ungerechtigkeit mit einschließen, ohne daß es jedoch andererseits den Klassenantagonismus der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft und die ihm entsprechenden Herrschaftsverhältnisse thematisieren (28) bzw. für die theoretische Analyse und die aus ihr gefolgerten praktischen Konsequenzen als relevant erachten würde. Damit bietet es sich jedoch an zur Lösung eben jenes Legitimationsdilemmas, in das bürgerliche Klassenherrschaft nach Abschluß der Rekonstruktionsperiode in der Bundesrepublik geraten war. Daß von seiten

der offiziellen Bildungspolitik dieses Konzept jedenfalls in diesem Sinne begriffen wurde, ist anhand seiner Rezeption während der Bildungsreform zu zeigen (im folgenden Teil II). Warum dies überhaupt möglich war und warum sich dieses Konzept zu Legitimationszwecken so gut eignete, soll in Teil III ausführlicher entwickelt werden.



Teil II: Zur Rezeption der schichtspezifischen Sozialisationsforschung in der Bildungsreform

4. Ziele der "offiziellen Bildungspolitik" in der Bildungsreform und deren wissenschaftliche Legitimierung mithilfe des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts

Nachdem in Teil I vor dem Hintergrund der politischen und sozialen Bedeutung des Bildungssystems in der Bundesrepublik aufgezeigt wurde, daß der biogenetische Begabungsbegriff als Paradigma zur Legitimation sozialer Ungleichheit in Widerspruch zur politisch-ökonomischen Entwicklung in der Bundesrepublik geraten und daher unbrauchbar geworden war, soll im folgenden Teil II gezeigt werden, wie das dadurch entstandene Legitimationsdilemma mithilfe des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts zu lösen versucht wurde. Anknüpfend an die in Teil I gezeigte Bedeutung des Bildungssystems zur Aufrechterhaltung und Legitimation sozialer Ungleichheit will ich anhand ausgewählter Dokumente zeigen, wie das schichtspezifische Sozialisationskonzept von seiten der "offiziellen Bildungspolitik" rezipiert und zur wissenschaftlichen Untermauerung der politischen Ziele der "Bildungsreform" benutzt wurde. Zunächst bedarf es jedoch noch einiger erläuternder Vorbemerkungen.

Wenn verallgemeinernd von der "offiziellen Bildungspolitik" gesprochen wird, so ist damit in erster Linie die staatliche Bildungspolitik gemeint, wie sie während der Bildungsreform hauptsächlich von SPD/FDP-Koalitionen in Bund und Ländern getragen wurde. Insbesondere die bildungspolitischen Vorstellungen und Ziele der SPD nehmen Bezug auf die Erkenntnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung. Deshalb werde ich mich in erster Linie damit befassen. Meine Darstellung bezieht sich aber auch insoweit auf die CDU/CSU-Opposition, als diese sich durch entsprechende Stellungnahmen in der bildungspolitischen Diskussion auf die Erkenntnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung beruft.

Damit ist bereits angedeutet, daß kein einheitlicher und geradliniger Rezeptionsprozeß von seiten der herrschenden Bildungspolitik unterstellt wird. Vielmehr ist davon auszugehen, daß es die verschiedensten Differenzierungen nicht nur hinsichtlich der Rezeption einzelner sozialisations-

theoretischer Ansätze und Ergebnisse gibt, sondern auch in der Hinsicht, wie weitgehend das Sozialisationsparadigma rezipiert wird. So beruft sich z.B. die CDU einerseits auf die schichtspezifische Sozialisationsforschung, hält aber andererseits nach wie vor an einem gewichtigen Einfluß genetischer Begabungsfaktoren fest (1), während von seiten der SPD demgegenüber stärker die unbegrenzte Plastizität der Begabung postuliert wird. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß beide Parteien jeweils unterschiedliche weltanschauliche Positionen einnehmen und sich dementsprechend auf jeweils andere wissenschaftliche Befunde stützen (2). ROTH hat dazu bereits vor längerem bemerkt: "Konservative politische Einstellungen (gehen) immer parallel mit einer Betonung der Wirksamkeit des Vererbungsfaktors und liberale Einstellungen mit einer Betonung der Wirksamkeit des Umweltfaktors" (zit. nach HOFFMANN 1968, S. 232). Es wird im folgenden also nicht darauf ankommen können, die hier angedeuteten Nuancen des Rezeptionsprozesses herauszuarbeiten, als vielmehr globaler darzustellen, wo und mit welcher Intention sich die offizielle Bildungspolitik in der Bildungsreform auf die schichtspezifische Sozialisationsforschung stützt.

Hieraus ergibt sich eine weitere Vorbemerkung: Die hier geführte Auseinandersetzung mit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung wurde auf deren Legitimationsfunktion für bildungspolitische Maßnahmen und Zielsetzungen bzw. allgemeiner, für soziale Ungleichheit zugespißt. Damit sind jedoch sicherlich nicht alle Funktionen erfaßt (3). Hier kann es jedoch nicht darum gehen, den Rezeptionsprozeß in seiner ganzen Breite nachzuzeichnen und zu erklären, sondern hier soll zu zeigen versucht werden, daß das schichtspezifische Sozialisationskonzept, unbeschadet der mit seiner Entwicklung und Rezeption verknüpften ideologiekritischen, emanzipativen oder wissenschaftlichen Intentionen, als Legitimationskonzept geeignet war (4) und in diesem Sinne von der Bildungspolitik auch rezipiert wurde.

Damit ist ein dritter Punkt angesprochen. Wenn von der Ersetzung des biogenetischen Begabungsbegriffs durch das Sozialisationskonzept gesprochen wird, so hat man sich dies nicht als einen abrupten Vorgang vorzustellen, so als wäre dies quasi von heute auf morgen passiert. Wie gerade an der bildungspolitischen Diskussion zwischen 1961 und 1968 zu sehen ist, handelt es sich hierbei um einen Prozeß, der in verschiedenen Etappen abläuft und durch ein recht kompliziertes Zusammenspiel von Wissenschaft und Politik gekennzeichnet ist, das hier jedoch nicht im einzelnen nachgezeichnet werden kann. Es ist deshalb hier zu betonen, daß es zu vereinfacht wäre, die Entwicklung und Rezeption des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts gradlinig aus dem in Teil I dargestellten Legitimationsdilemma ableiten zu wollen. Während dem biogenetischen Begabungsbegriff bereits seit Beginn der 60er Jahre durch die sozioökonomische Entwicklung zunehmend der Boden entzogen wird, gibt es nämlich zu dieser Zeit noch kein entsprechendes Konzept - auch nicht das

Sozialisationskonzept - das an seine Stelle hätte treten können. Wie GEULEN (1978) z.B. anhand der deutschsprachigen Buchveröffentlichungen über Sozialisation zwischen 1962 und 1975 nachweist, kann erst ab 1968 von einer systematischen Rezeption der Sozialisationsforschung gesprochen werden (vgl. S. 292). Dies gilt insbesondere für den Bereich der Bildungspolitik, wo erst ab diesem Zeitpunkt "der Übergang der Sozialisationsthematik in den Horizont bildungspolitischer Entscheidungen, (und außerdem) nur zögernd und nicht eindeutig stattfand" (S. 283) (5). In Analogie zu dem von GEULEN (1978) für den innersoziologischen Rezeptionsprozeß gebrauchten Bild vom "ideologischen Vakuum", das die Sozialisationsthematik aufzufüllen sich angeboten habe (6), halte ich es deshalb für sinnvoll, auch auf der bildungspolitischen Ebene von einem ideologischen Vakuum zu sprechen, das mit der zunehmenden Erschütterung der biogenetischen Legitimationsideologie entstanden war, das jedoch dann nach und nach von dem schichtspezifischen Sozialisationskonzept aufgefüllt wurde.

Im folgenden soll nun gezeigt werden, wie in der Phase der Bildungsreform von seiten der Bildungspolitik in verstärktem Maße die Bedeutung der Wissenschaft für den Legitimationsprozeß politischer Zielsetzungen erkannt und eingesetzt wurde und welche Rolle dabei das schichtspezifische Sozialisationskonzept spielte. In einem ersten Abschnitt werden daher einige Zusammenhänge zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Bildungsreform aufgezeigt, um daran anschließend die Rezeption des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts von seiten der "offiziellen Bildungspolitik" anhand ausgewählter Dokumente darzustellen.

#### 4.1 Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Bildungsreform

"Bildungsreformen können ohne abgestimmte Organisation und Schwerpunktbildung der Bildungsforschung, ohne fundierte Vorbereitung, Entwicklung, Kontrolle und Planung des Reformprozesses, ohne gemeinsames Daten- und Informationssystem und eine genaue mittel- und langfristige Ermittlung der Bildungsaufgaben nicht erfolgreich sein. Ohne diese Voraussetzungen wächst die Gefahr zunehmender Unübersichtlichkeit des Reformkurses, der Verzettelung der Mittel und der Konservierung traditioneller Strukturen", stellte die Bundesregierung in ihrem BILDUNGSBERICHT '70 (S. 34) fest, und sie umschrieb damit ziemlich genau die gesellschaftspolitische Bedeutung von Bildungsforschung und Bildungsplanung. Bildungsforschung ist, so die Bundesregierung, deshalb eine wesentliche Voraussetzung der Bildungsreform, weil "die Ursachen für die Mängel des gegenwärtigen Bildungswesens und die Auswirkungen von neuen Strukturen und Inhalten ... nur durch wissenschaftliche Forschung erkannt und analysiert werden (können)" (BILDUNGSBERICHT '70, S. 135).

theoretischer Ansätze und Ergebnisse gibt, sondern auch in der Hinsicht, wie weitgehend das Sozialisationsparadigma rezipiert wird. So beruft sich z.B. die CDU einerseits auf die schichtspezifische Sozialisationsforschung, hält aber andererseits nach wie vor an einem gewichtigen Einfluß genetischer Begabungsfaktoren fest (1), während von seiten der SPD demgegenüber stärker die unbegrenzte Plastizität der Begabung postuliert wird. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß beide Parteien jeweils unterschiedliche weltanschauliche Positionen einnehmen und sich dementsprechend auf jeweils andere wissenschaftliche Befunde stützen (2). ROTH hat dazu bereits vor längerem bemerkt: "Konservative politische Einstellungen (gehen) immer parallel mit einer Betonung der Wirksamkeit des Vererbungsfaktors und liberale Einstellungen mit einer Betonung der Wirksamkeit des Umweltfaktors" (zit. nach HOFFMANN 1968, S. 232). Es wird im folgenden also nicht darauf ankommen können, die hier angedeuteten Nuancen des Rezeptionsprozesses herauszuarbeiten, als vielmehr globaler darzustellen, wo und mit welcher Intention sich die offizielle Bildungspolitik in der Bildungsreform auf die schichtspezifische Sozialisationsforschung stützt.

Hieraus ergibt sich eine weitere Vorbemerkung: Die hier geführte Auseinandersetzung mit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung wurde auf deren Legitimationsfunktion für bildungspolitische Maßnahmen und Zielsetzungen bzw. allgemeiner, für soziale Ungleichheit zugespitzt. Damit sind jedoch sicherlich nicht alle Funktionen erfaßt (3). Hier kann es jedoch nicht darum gehen, den Rezeptionsprozeß in seiner ganzen Breite nachzuzeichnen und zu erklären, sondern hier soll zu zeigen versucht werden, daß das schichtspezifische Sozialisationskonzept, unbeschadet der mit seiner Entwicklung und Rezeption verknüpften ideologiekritischen, emanzipativen oder wissenschaftlichen Intentionen, als Legitimationskonzept geeignet war (4) und in diesem Sinne von der Bildungspolitik auch rezipiert wurde.

Damit ist ein dritter Punkt angesprochen. Wenn von der Ersetzung des biogenetischen Begabungsbegriffs durch das Sozialisationskonzept gesprochen wird, so hat man sich dies nicht als einen abrupten Vorgang vorzustellen, so als wäre dies quasi von heute auf morgen passiert. Wie gerade an der bildungspolitischen Diskussion zwischen 1961 und 1968 zu sehen ist, handelt es sich hierbei um einen Prozeß, der in verschiedenen Etappen abläuft und durch ein recht kompliziertes Zusammenspiel von Wissenschaft und Politik gekennzeichnet ist, das hier jedoch nicht im einzelnen nachgezeichnet werden kann. Es ist deshalb hier zu betonen, daß es zu vereinfacht wäre, die Entwicklung und Rezeption des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts gradlinig aus dem in Teil I dargestellten Legitimationsdilemma ableiten zu wollen. Während dem biogenetischen Begabungsbegriff bereits seit Beginn der 60er Jahre durch die sozioökonomische Entwicklung zunehmend der Boden entzogen wird, gibt es nämlich zu dieser Zeit noch kein entsprechendes Konzept - auch nicht das

Sozialisationskonzept - das an seine Stelle hätte treten können. Wie GEULEN (1978) z.B. anhand der deutschsprachigen Buchveröffentlichungen über Sozialisation zwischen 1962 und 1975 nachweist, kann erst ab 1968 von einer systematischen Rezeption der Sozialisationsforschung gesprochen werden (vgl. S. 292). Dies gilt insbesondere für den Bereich der Bildungspolitik, wo erst ab diesem Zeitpunkt "der Übergang der Sozialisationsthematik in den Horizont bildungspolitischer Entscheidungen, (und außerdem) nur zögernd und nicht eindeutig stattfand" (S. 283) (5). In Analogie zu dem von GEULEN (1978) für den innersoziologischen Rezeptionsprozeß gebrauchten Bild vom "ideologischen Vakuum", das die Sozialisationsthematik aufzufüllen sich angeboten habe (6), halte ich es deshalb für sinnvoll, auch auf der bildungspolitischen Ebene von einem ideologischen Vakuum zu sprechen, das mit der zunehmenden Erschütterung der biogenetischen Legitimationsideologie entstanden war, das jedoch dann nach und nach von dem schichtspezifischen Sozialisationskonzept aufgefüllt wurde.

Im folgenden soll nun gezeigt werden, wie in der Phase der Bildungsreform von seiten der Bildungspolitik in verstärktem Maße die Bedeutung der Wissenschaft für den Legitimationsprozeß politischer Zielsetzungen erkannt und eingesetzt wurde und welche Rolle dabei das schichtspezifische Sozialisationskonzept spielte. In einem ersten Abschnitt werden daher einige Zusammenhänge zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Bildungsreform aufgezeigt, um daran anschließend die Rezeption des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts von seiten der "offiziellen Bildungspolitik" anhand ausgewählter Dokumente darzustellen.

#### 4.1 Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Bildungsreform

"Bildungsreformen können ohne abgestimmte Organisation und Schwerpunktbildung der Bildungsforschung, ohne fundierte Vorbereitung, Entwicklung, Kontrolle und Planung des Reformprozesses, ohne gemeinsames Daten- und Informationssystem und eine genaue mittel- und langfristige Ermittlung der Bildungsaufgaben nicht erfolgreich sein. Ohne diese Voraussetzungen wächst die Gefahr zunehmender Unübersichtlichkeit des Reformkurses, der Verzettlung der Mittel und der Konservierung traditioneller Strukturen", stellte die Bundesregierung in ihrem BILDUNGSBERICHT '70 (S. 34) fest, und sie umschrieb damit ziemlich genau die gesellschaftspolitische Bedeutung von Bildungsforschung und Bildungsplanung. Bildungsforschung ist, so die Bundesregierung, deshalb eine wesentliche Voraussetzung der Bildungsreform, weil "die Ursachen für die Mängel des gegenwärtigen Bildungswesens und die Auswirkungen von neuen Strukturen und Inhalten ... nur durch wissenschaftliche Forschung erkannt und analysiert werden (können)" (BILDUNGSBERICHT '70, S. 135).

Diese Erkenntnis hatte sich seit der Krise 1961/62, spätestens jedoch seit der Krise 1966/67 bei den Verantwortlichen der offiziellen Bildungspolitik durchgesetzt. Seither wurde der Bildungsbereich und die Planung des Bildungswesens verstärkt Gegenstand politischer Überlegungen und wissenschaftlicher Reflexion. BECKER/WAGNER (1977) zeigen, daß dies in dem Maße geschieht, "wie in diesem Bereich Krisensituationen auftreten oder aufgetretene Krisen in anderen gesellschaftlichen Bereichen auf unzureichende Funktionserfüllungen des Bildungswesens zurückgeführt wurden" (S. 52).

Erste Ansätze einer wissenschaftlichen Fundierung der Bildungspolitik hatte es freilich schon in den 50er Jahren gegeben. Hierzu gehören etwa die Bildung verschiedener Gesprächskreise (Ettlinger Kreis, Gesprächskreis Wirtschaft und Wissenschaft) oder die Gründung des "Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen" im Jahre 1953 und die 1957 erfolgte Gründung des "Wissenschaftsrates". Auch die Gründung einer eigenen Abteilung für Soziologie an der "Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung" in Frankfurt 1958 mit ausdrücklichem Schwerpunkt einer "Soziologie des Bildungswesens", die Gründung eines Fachausschusses für "Soziologie der Erziehung" innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1958 oder die Widmung eines Sonderheftes der Kölner Zeitschrift für Soziologie für das Thema "Soziologie der Schule" im Jahre 1959 sowie die öffentliche Diskussion zwischen SCHELSKY und HABERMAS 1961 über Probleme des Bildungswesens können als Ausdruck einer verstärkten wissenschaftlichen Reflexion des sich zunehmend als politisch brisant erweisenden Bildungsbereichs interpretiert werden (7).

Doch verglichen mit der Zeit nach 1963 und insbesondere nach 1967 handelt es sich hierbei allenfalls um eine "rudimentäre Ausdifferenzierung von Vermittlungsstrukturen zwischen Wissenschaftssystem einerseits und der nichtwissenschaftlichen Öffentlichkeit andererseits" (HÜFNER/NAUMANN 1977, S. 99). Selbst der Zeitraum zwischen 1963 und 1966/67 läßt sich nur "als 'Vorlaufphase' einer Institutionalisierung der Bildungsplanung in den Ländern der BRD charakterisieren" (ebd., S. 133) (8). In dem Maße aber, wie die Bildungsreform als vordringliche politische Aufgabe definiert wird (9) und die Expansion des Bildungswesens u.a. auch die wichtige Funktion erhält, Legitimationskrisen des politischen und gesellschaftlichen Systems zu überspielen (10), schafft sich die offizielle Bildungspolitik wissenschaftliche Instrumente in der Gestalt von Forschungsinstituten, dem Deutschen Bildungsrat und verschiedenen Kommissionen, die nicht nur die Aufgabe haben, die Entscheidungen der Bildungspolitik sachlich vorzubereiten und wissenschaftlich zu fundieren, sondern auch die "öffentliche Meinung" für die staatliche Konzeption der Bildungsreform zu gewinnen, m.a.W. "die Reputation des Wissenschaftssystems in das Legitimationsverfahren einzuspannen, d.h. eine Begründung von Verwaltungsentscheidungen durch wissenschaftliche Erkenntnis zu fingieren, gegen die sich jeder Einspruch verbietet" (OFFE 1972, S. 149).

Nachfolgende Tabellen und Grafiken geben von dieser Entwicklung ein recht anschauliches Bild. Tabelle 1 zeigt die Entwicklung derjenigen Institutionen, die in der Bildungsplanung auf der gesamtstaatlichen Ebene an Beratungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt sind:

**Tabelle 1: Institutionen der Bildungsplanung - Gesamtausgaben und Planstellen, 1957 - 1967**

|  | 1957  | 1958  | 1959  | 1960  | 1961  | 1962  | 1963  | 1964  | 1965  | 1966               |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------------------|
| Gesamtausgaben in Mio. DM <sup>a</sup> |       |       |       |       |       |       |       |       |       |                    |
| KMK                                    | 1,476 | 2,405 | 2,476 | 2,555 | 2,790 | 3,846 | 6,579 | 5,585 | 5,152 | 5,233              |
| DA                                     | 0,080 | 0,080 | 0,100 | 0,083 | 0,119 | 0,150 | 0,159 | 0,127 | 0,077 | —                  |
| WR                                     | —     | 0,232 | 0,290 | 0,284 | 0,347 | 0,409 | 0,504 | 0,570 | 0,753 | 0,803              |
| BR                                     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | 0,250 <sup>b</sup> |
| Planstellen, insgesamt <sup>c</sup>    |       |       |       |       |       |       |       |       |       |                    |
| KMK <sup>d</sup>                       | 32    | 33    | 44    | 50    | 48    | 76    | 91    | 95    | 99    | 102                |
| DA                                     | 3     | 3     | 4     | 4     | 4     | 5     | 6     | —     | —     | —                  |
| WR                                     | —     | 13    | 13    | 15    | 15    | 16    | 17    | 19    | 29    | 31                 |
| BR                                     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —     | —                  |

<sup>a</sup> Ist-Werte. <sup>b</sup> Haushaltsansätze. <sup>c</sup> Incl. Stellen für beamtete Hilfskräfte. <sup>d</sup> Der Anteil der Stellen für das Sekretariat betrug durchschnittlich etwa 50 Prozent.

Abkürzungen: KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. DA: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. WR: Wissenschaftsrat. BR: Deutscher Bildungsrat.

Quellen: KMK: 1957-1962: Briefwechsel mit dem KMK-Sekretariat; 1963-1973: Haushaltspläne des Landes Berlin.

DA: Fritzsche, Volker: „Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“. S. 48. In: Schorb, Alfons Otto  
Fritzsche, Volker: Schulerneuerung in der Demokratie. Stuttgart: Klett, 1966, S. 79.

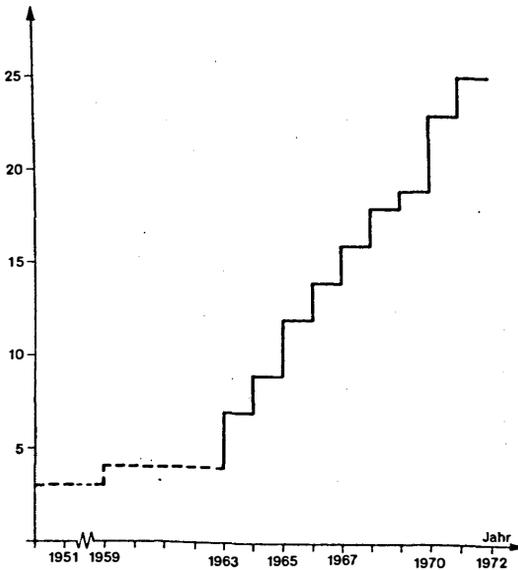
WR: Briefwechsel mit der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates.

BR: Haushaltspläne des Landes Nordrhein-Westfalen.

Quelle: HÜFNER/NAUMANN (1977, S. 135)

Folgende Grafik macht deutlich, daß die Zahl der mit Bildungsforschung befaßten Institutionen seit 1963 sprunghaft angestiegen ist:

Grafik 1: Anzahl der Einrichtungen im bildungsbezogenen Forschungs-, Verbreitungs- und Entwicklungsbereich. 1959 - 1972



Quelle: HÜFNER/NAUMANN (1977, S. 164)

Diese Phase enormer Ausweitung von mit Bildungsforschung befaßten Institutionen führte bereits in der Zeit zwischen 1963 und 1967 zu 12 Neugründungen. Den Anfang machten 1963 das Pädagogische Zentrum /19/\*), das Deutsche Jugendinstitut /7/ und das Schulbauinstitut /21/, gefolgt vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft /16/ und dem Arbeitskreis wissenschaftliche Methoden, Heidelberg /3/.

"1965 folgten die Arbeitsgruppe Standortforschung /2/, das IPN /15/ und das Zentralarchiv für Hochschulbau /25/, 1966 erfolgte die Gründung des Deutschen Instituts für Fernstudien /8/ und der Bayerischen Staatsinstitute /22/, 1967 schließlich wurden die Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg /1/ und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der BfA /12/ gegründet. Bezieht man in die Betrachtung dieses globalen Expansionsprozesses nun auch die Informationen über die Entwicklung des Finanzvolumens ein, so zeigt sich eine Steigerung von knapp 6 Millionen DM im Jahre 1963 auf knapp 21 Millionen DM im Jahre 1967 und schließlich knapp 96 Millionen DM im Jahre 1972 (in jeweiligen Preisen). Selbst wenn man berücksichtigt, daß ein erheblicher Teil der Steigerung des Finanzvolumens - vor allem nach 1969 - auf Preissteigerungen zurückzuführen ist, dürften diese Daten noch immer eine reale Steigerung des Aufwands für Bildungsforschung in dem Zeitraum 1963 - 1972 um das 8- bis 10-fache andeuten" (HÜFNER/NAUMANN 1977, S. 170).

Nachfolgende Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Institutionen mit bildungsbezogener Forschung, Entwicklung und Verbreitung im Zeitraum von 1963 bis 1972 und z.T. ihren jeweiligen Haushaltsansätzen.

---

\*) Die in // gesetzten Nummern entsprechen der Zeilennummerierung in der folgenden Tabelle 2

Tabelle 2 Bildungsforschung in der BRD/ Ausgewählte Institutionen, 1963—1972<sup>1</sup>

| Laufende Nummer | Name der Institution, Ort, Gründungsjahr   | finanziert durch  | 1963  | 1964    | 1965    | 1966    | 1967    | 1968    | 1969    | 1970    | 1971    | 1972    |
|-----------------|--|---|-------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1               | Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg; seit 1966/67   | Stiftung Volkswagenwerk   | —     | —       | —       | —       | 0,750** | 0,886   | 1,117   | 1,038   | 1,184   | 1,250*  |
| 2               | Arbeitsgruppe Standortforschung an der TU Hannover; seit 1965  | projektorientierte Sondermittel (Land Niedersachsen, Bund, sonstige Länder und kommunale Gebietskörperschaften)   | —     | —       | 0,45    | 0,457   | 0,457   | 0,524   | 0,683   | 1,165   | 1,614   | 2,277*  |
| 3               | Arbeitskreis zur Förderung und Pflege wissenschaftlicher Methoden des Lehrens und Lernens, Heidelberg (HAK); 1964 bis 1972 | Stiftung Volkswagenwerk   | —     | 0,900** | 1,000** | 1,100** | 1,200** | 1,300** | 1,400** | 1,500** | 1,600** | 1,700** |
| 4               | Sonderforschungsbereich Bildungsforschung an der Universität Konstanz; seit 1969   | Deutsche Forschungsgemeinschaft und Universität Konstanz  | —     | —       | —       | —       | —       | —       | 0,300*  | 1,185*  | 1,559*  | 1,355*  |
| 5               | Bildungstechnologisches Zentrum, Wiesbaden; seit 1970  | Land Hessen   | —     | —       | —       | —       | —       | —       | —       | 0,100   | 3,300*  | 4,400*  |
| 6               | Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Berlin; seit 1969  | Bundesministerium für Arbeit und Soziales   | —     | —       | —       | —       | —       | —       | —       | 1,307   | 7,000*  | 8,000*  |
| 7               | Deutsches Jugendinstitut, München; seit 1963   | Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit, Länder nach dem Schlüssel des Königsteiner Abkommens, Drittmittel von Bund, Ländern, DFG, VW-Stiftung | 0,592 | 0,716   | 0,660   | 0,674   | 0,716   | 0,906   | 1,160   | 1,645   | 2,068   | 3,105   |
| 8               | Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen; seit 1966/67   | Stiftung Volkswagenwerk (ab 1972 Länder nach dem Schlüssel des Königsteiner Abkommens)  | —     | —       | —       | 0,090   | 0,653   | 1,323   | 2,205   | 4,144   | 6,132   | 9,232*  |
| 9               | Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt; seit 1950/51                                      | Länder nach dem Schlüssel des Königsteiner Abkommens; Drittmittel seit 1970 überwiegend vom Bund  | 0,790 | 1,028   | 1,447   | 1,666   | 1,718   | 1,820   | 2,059   | 2,507   | 3,289   | 4,512*  |

<sup>1</sup> Eine klare Trennung vom Grund- und Projekthaushalt konnte für die einzelnen Institutionen nicht vorgenommen werden.

\* Haushaltsansätze

\*\* Schätzwerte

| Laufende Nummer | Name der Institution, Ort, Gründungsjahr   | finanziert durch  | 1963    | 1964    | 1965    | 1966    | 1967    | 1968    | 1969    | 1970    | 1971    | 1972    |
|-----------------|--|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 10              | Hochschul-Informations-System (HIS) GmbH, Hannover; seit 1968                            | Stiftung Volkswagenwerk   | —       | —       | —       | —       | —       | 4,500   | 4,879   | 8,342   | 10,591  | 9,140*  |
| 11              | Forschung und Entwicklung objektiver Lehr- und Lernverfahren, Paderborn; seit 1970       | Land Nordrhein-Westfalen  | —       | —       | —       | —       | —       | —       | —       | 0,250   | 1,936*  | 4,300*  |
| 12              | Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der BFA, Erlangen; seit 1967              | Bundesanstalt für Arbeit  | —       | —       | —       | —       | 2,000** | 3,000** | 4,000** | 5,000** | 5,500** | 6,000** |
| 13              | Institut für Bildungsplanung und Studieninformation, Stuttgart; seit 1969/70             | Kultusministerium Baden-Württemberg   | —       | —       | —       | —       | —       | —       | 1,626*  | 2,870*  | 5,145*  | 6,610*  |
| 14              | Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München; seit 1950            | Länder (Gesellschaftsvertrag der Länder) und andere   | 3,434   | 2,838   | 3,652   | 3,714   | 4,768   | 4,661   | 4,805   | 5,119   | 6,845   | 7,650** |
| 15              | Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel; seit 1965/66 | Stiftung Volkswagenwerk und Land Schleswig-Holstein (1965—1971); Stiftung Volkswagenwerk, Land Schleswig-Holstein und Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1972); (ab 1973: BMBW und Land Schleswig-Holstein) | —       | —       | 0,040   | 0,386   | 0,438   | 1,639   | 2,501   | 4,120   | 3,069   | 4,133*  |
| 16              | Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin; seit 1963/64                          | Max-Planck-Gesellschaft, München  | —       | 0,896   | 2,609   | 3,845   | 4,262   | 5,232   | 5,378   | 5,076   | 5,839*  | 6,314*  |
| 17              | Neues Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik, Münster; seit 1971             | Verband der Diözesen Deutschlands und Bistum Münster  | —       | —       | —       | —       | —       | —       | —       | —       | 0,600*  | 1,400*  |
| 18              | Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt; seit 1958   | Bundesministerium des Innern (bis 1969), Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft sowie Land Hessen (ab 1971)   | 0,325** | 0,325** | 0,325** | 0,325** | 0,325** | 0,340*  | 0,480*  | 0,742*  | 1,683*  | 2,245*  |
| 19              | Pädagogisches Zentrum, Berlin; seit 1964   | Senator für Schulwesen, Hauptstelle durch Länder nach dem Schlüsseler Abkommens   | 0,428   | 0,378   | 1,151   | 2,418   | 2,339   | 2,982   | 3,558   | 3,810   | 4,488*  | 5,440*  |

\* Haushaltsansätze  
\*\* Schätzwerte

| Laufende Nummer | Name der Institution, Ort, Gründungsjahr  | finanziert durch   | 1963  | 1964  | 1965   | 1966   | 1967   | 1968   | 1969   | 1970   | 1971   | 1972   |
|-----------------|---|--|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 20              | Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“, Bonn; seit 1970   | Bundesministerium für Arbeit und Soziales  | —     | —     | —      | —      | —      | —      | —      | —      | 0,315  | 0,880* |
| 21              | Schulbauinstitut (SBI), Berlin; seit 1963/64  | Länder nach dem Schlüssel des Königsteiner Abkommens   | 0,005 | 0,215 | 0,255  | 0,277  | 0,351  | 0,408  | 0,574  | 0,556  | 1,030* | 1,960* |
| 22              | Staatsinstitute für Gymnasialpädagogik und für Bildungsforschung und -planung, München; 1966—1969; Staatsinstitut für Gymnasialpädagogik, ab 1971 erweitert in ein solches für Schulpädagogik | Land Bayern  | —     | —     | —      | 0,030* | 0,150* | 0,483* | 0,666* | 0,974* | 0,797* | 1,383* |
| 23              | Staatsinstitut für Bildungsforschung und -planung, München; seit 1970 (vgl. 22)   | Land Bayern  | —     | —     | —      | —      | —      | —      | —      | 0,368* | 0,552* | 0,582* |
| 24              | UNESCO-Institut für Pädagogik, Hamburg; seit 1951   | Bundesregierung 0,540 (1966—1970), seit 1971 0,720; Land Hamburg 0,012 (seit 1967), u. a.  | 0,401 | 0,324 | 0,310  | 0,657  | 0,456  | 0,779  | 0,599  | 0,841* | 0,848* | 0,980* |
| 25              | Zentralarchiv für Hochschulbau an der Universität Stuttgart; seit 1962/64   | Länder der BRD im Rahmen der Finanzierungen außerhalb des Königsteiner Abkommens (seit 1964); Bund beteiligt sich seit 1969 mit ungebundenem Zuschuß | —     | —     | 0,254* | 0,296* | 0,314* | 0,355* | 0,655* | 0,717* | 0,781* | 0,949* |

Quellen: Haushaltspläne; Briefwechsel mit den Institutionen; eigene Schätzungen

\* Haushaltsansätze  
\*\* Schätzwerte

Quelle: ROTH/FRIEDRICH (1975, Teil 2, S. 442 - 447)

In einem "Orientierungsgespräch zwischen Kulturpolitikern und Vertretern der Wissenschaft ... anlässlich einer Sitzung des Bildungspolitischen Ausschusses beim Vorstand der SPD am 12./13. Oktober 1967 in Bonn" (v. KNOERINGEN 1968, S. 5) haben führende Bildungspolitiker der SPD unmißverständlich formuliert, warum künftige Bildungspolitik ein zentraler Bestandteil der Gesellschaftspolitik sein muß und welche Rolle dabei der Wissenschaft zufallen soll. In ihrer Entschließung zum Thema "Gemeinsame Aufgaben von Politik und Wissenschaft" hat dies der Bildungspolitische Ausschuß beim Vorstand der SPD (im folgenden abgekürzt BPA) so beschrieben:

"Unsere Industriegesellschaft und die repräsentative parlamentarische Demokratie begegnen wachsender Kritik. Vor allem Teile der jüngeren Generation und Angehörige der Intelligenz äußern sich zweifelnd oder ablehnend über die politische Führung und wenden sich gegen etablierte Institutionen. Dieser Protest von Minderheiten ist oft ungenau und ohne Alternative. Die Politik muß solche Kritik und Vorbehalte dennoch ernst nehmen. Sie muß beweisen, daß die Demokratie auf Grund neuer gesellschaftlicher Erscheinungen zur Veränderung ihrer Institutionen bereit und fähig ist" (v. KNOERINGEN 1968, S. 157).

Da sich, wie es der BPA selbst einschätzt, "mit der SPD ... die Hoffnung auf die Reform unserer Demokratie (verbindet)" (ebd.) und man von ihr "langfristige Konzeptionen zur Bewältigung der Zukunft und deren zielstrebige Verwirklichung in der Tagespolitik (fordert)" (ebd.), ist ihre Politik darauf angewiesen, möglichst wissenschaftlich fundiert und auf der Höhe der Zeit zu sein. Dies ist ohne wissenschaftliche Politikberatung kaum möglich. W. v. KNOERINGEN hat dieses Problem so umschrieben:

"Steht die Politik auf der Höhe der Zeit, kann sie in den Lauf der Dinge eingreifen, wird sie eingreifen? Kann die traditionelle Apparatur der parlamentarischen Demokratie die Zukunftsaufgaben der Politik bewältigen? Reicht das Instrumentarium, über das die Politik heute verfügt, aus zur Steuerung jener Prozesse, die auf uns einstürmen? Nur eine Politik, die über den höchsten Grad von Information und Orientierung im gesellschaftlichen Prozeß verfügt, wird problemgerecht zu handeln vermögen" (a.a.O., S. 9).

Vor diesem Hintergrund muß das verstärkte Interesse der Politik, "die ausgesprochen 'modernen' Richtungen der Wissenschaften vom Menschen und von der Gesellschaft in unmittelbare Berührung mit der praktischen Politik zu bringen" (a.a.O., S. 5), gesehen werden. Nur wenn die Politik den Überblick über die gesellschaftlichen Zusammenhänge und ihre Entwicklung behalte, so v. KNOERINGEN, könne sie ihre politischen Ordnungsaufgaben erfüllen. Dazu benötige sie aber Instrumente,

die es ihr erlauben, "diese Zusammenhänge zu erkennen und aus dieser Erkenntnis für die Praxis Konsequenzen zu ziehen". Was die Bundesrepublik braucht, so der BPA, ist eine "Antenne in die Zukunft" (vgl. v. KNOERINGEN 1968, S. 147).

Die Sozialdemokratie, die den Anspruch erhebt, "die geistige und politische Führung bei Reform und Gestaltung der Gesellschaft (zu) übernehmen" (v. KNOERINGEN 1968, S. 158), sieht deshalb deutlich, daß insbesondere sie die Ergebnisse der Wissenschaften nutzen muß, um ihre politischen Ziele glaubwürdig zu propagieren. Deshalb formuliert sie auch folgende Aufgaben als besonders dringlich:

1. Die Wissenschaften vom Menschen und der Gesellschaft müssen weit großzügiger gefördert werden als bisher. Die Politik bedarf im besonderen anthropologischer und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. Wir fordern deshalb wirksame und nachhaltige Maßnahmen zur Entwicklung und Integration dieser Wissensgebiete.
2. Die deutsche Politik braucht Antennen in die Zukunft. Wissenschaftliche Beratung der Politik gibt es heute in vielen Einzelbereichen. Langfristige Probleme der Gesellschaftspolitik werden meist aber erst dann aufgegriffen, wenn Fehlentwicklungen und Gefahren offenkundig sind. Das genügt nicht. (...)
3. Die SPD muß der systematischen Behandlung langfristiger Probleme mehr Aufmerksamkeit schenken. (...) Die Partei braucht Organe zu ihrer wissenschaftlichen Orientierung" (zit. nach v. KNOERINGEN 1968, S. 158).

Wenn der Schwerpunkt meiner Betrachtung hier auf die SPD gelegt wurde, so deshalb, weil von ihr sehr viel intensiver dieser Standpunkt vertreten wurde als von seiten der CDU. Dies bedeutet aber nicht, daß sich die CDU diesen Erkenntnissen verschlossen hätte. Ganz im Gegenteil, in der baden-württembergischen Bildungspolitik z.B. ist die Bedeutung der wissenschaftlichen Fundierung der Politik vom damaligen Kultusminister HAHN recht früh erkannt worden:

"Es zeigt sich immer mehr, daß eine erfolgreiche Bildungspolitik auf den Grundlagen der Bildungsforschung und Bildungsplanung aufbauen muß. Die Bildungsforschung erarbeitet empirische Materialien und Daten, wissenschaftliche Analysen und Prognosen und entwickelt aus ihnen grundsätzliche Einsichten und Vorschläge. Die Bildungsplanung nimmt die Ergebnisse der Wissenschaft auf, beachtet die immer enger werdende Verflechtung der Kulturpolitik und der Sozial- und Wirtschaftspolitik und koordiniert die Vorstellungen der einzelnen Bereiche im Hinblick auf eine Gesamtkonzeption für das ganze Bildungssystem von Schul- und Hochschulwesen bis zur Erwachsenenbildung. Auf diese Weise bereitet Bildungsplanung die Entscheidungen der Bildungspolitik sachlich vor, die das Bil-

dungssystem so ausbauen muß, daß es den Bedürfnissen der Zukunft entspricht" (zit. nach BRIESE u.a. 1973, S. 128).

HAHN macht dabei auch einen Gesichtspunkt deutlich, der wesentlicher Bestandteil der verstärkten wissenschaftlichen Politikberatung ist:

"Das starke Interesse der Öffentlichkeit für die Bildungsfragen und die Notwendigkeit, bildungspolitische Reformen in der Gesellschaft transparent zu machen, sie vorzubereiten und in das Bewußtsein einer möglichst breiten Öffentlichkeit zu bringen, zwingt zu einer verstärkten Bildungsinformation" (ebd.).

Dahinter steht die Überlegung, daß nur durch eine aktive Unterstützung und subjektiv positive Einschätzung bei den "Bürgern" Bildungsreform ihren politischen Zweck der Legitimationssicherung erfüllen kann.

HELMUT ROHDE, der ehemalige Bildungsminister, hat diesen Gedanken in seiner BILDUNGSPOLITISCHEN ZWISCHENBILANZ (1976) noch eingehender thematisiert:

"Schließlich kommt auch der subjektiven Bewertung von Sachverhalten erhebliches politisches Gewicht zu; diese Bewertung entzieht sich heute noch weitgehend der wissenschaftlichen Untersuchung. Bildung realisiert sich für die Betroffenen nicht in Milliarden DM, Jahrgangsquoten oder Qualifikationsebenen. Nicht nur die Sprache der Bildungspolitik, auch ihre Zielkategorien unterscheiden sich oft weit von den Erwartungen der Bürger. Zwischen diesen Erwartungen, den Zielen der Bildungspolitik, ihren Ergebnissen und der Einschätzung der Ergebnisse durch die Bürger eine Verbindung herzustellen, ist eine wichtige Aufgabe. Dabei muß es darum gehen, die Ergebnisse der Bildungspolitik für den Einzelnen stärker in den Vordergrund zu stellen als den gesellschaftlichen Aufwand, der zu den Ergebnissen führen soll. Nur so wäre auch eine Erfolgskontrolle möglich, die den Bürger überzeugt, indem persönliches Urteil und Erfolgskontrolle in stärkere Übereinstimmung gebracht werden. Ein Schritt in diese Richtung besteht darin, die gegenwärtig laufenden Arbeiten an 'Sozialindikatoren' stärker in den Bildungsbereich auszuweiten. (Der Bericht führt dann verschiedene Arbeiten zur Sozialberichterstattung für das Bildungswesen an, deren Aufgaben im folgenden beschrieben werden:) Dabei wurde einerseits versucht, bildungspolitische Zielvorstellungen - etwa Chancengleichheit - in Ausagen umzusetzen, die anhand eigener Erfahrungen als mehr oder weniger zutreffend bewertet werden können. Untersucht wird also das Ausmaß der Reali-

sierung politisch gesetzter Ziele im Urteil der Betroffenen.

(Der Bericht erwähnt dann, daß ein System von 'Bildungsindikatoren' entwickelt werden soll. Das damit verfolgte Ziel ist es,) Verfahren bereitzustellen, die wirksamere Beiträge für die politische Bewertung von Planzahlen, Investitionsgrößen und Zielvorstellungen darstellen, als sie heute verfügbar sind" (S. 47 f.).

Formuliert sind diese Überlegungen vor dem Hintergrund des offensichtlich ermüdenden Engagements der Bürger für die staatlichen Bildungsreformprogramme, wobei beklagt wird, daß an die Stelle anfänglich begeisterter Reformbereitschaft eher Unmut und Enttäuschung über nicht eingehaltene Versprechen getreten sind:

"Der bildungspolitische Aufbruch war zeitlich und inhaltlich verbunden mit einer verstärkten Hinwendung der jungen Generation zu politischen und sozialen Problemen. Mit breiter öffentlicher Unterstützung wurde es möglich, den Ausbau des Bildungswesens rasch voranzutreiben. Nicht - wie manche meinen - eine Bildungswerbung vom grünen Tisch her, sondern Forderungen und Bedürfnisse der Bevölkerung einer entwickelten Industriegesellschaft führten zum Ausbau des Bildungswesens, zu ermutigenden Reformansätzen und zu einem Aufholen gegenüber vielen Versäumnissen.

Gegenwärtig ist die Gefahr nicht zu verkennen, daß im Bildungswesen an die Stelle von Reformwillen vielfach Unmut und Enttäuschung treten. Eine breite öffentliche Unterstützung der Bildungspolitik ist abgelöst worden von kritischen Fragen nach den Ergebnissen der Expansion und nach der rascheren Verwirklichung inhaltlicher und struktureller Verbesserungen" (BILDUNGSPOLITISCHE ZWISCHENBILANZ 1976, S. 3).

Da mit den wachsenden Zweifeln der Öffentlichkeit an der Realisierung bzw. Realisierbarkeit der Versprechungen des staatlichen Bildungsreformprogramms jedoch auch dessen Legitimationswirkung infrage gestellt ist, bemüht sich wissenschaftliche Politikberatung inzwischen in verstärktem Maße zu beweisen, daß das "Gerede vom Scheitern der Bildungsreform" lediglich eine Legende der "linken und rechten Meinungsmacher, die ständig die Hand am Puls der neuesten Entwicklung haben, (sei)" (BECKER u.a. 1976, S. 9) und daß demgegenüber Bildungsreform auch heute noch "laufend in kleinen Schritten weitergeht" (ebd., S. 26). Die unbestreitbare Tatsache, daß sich "im Gegensatz zu den umfassenden Reformversprechen in der Regierungserklärung von BRANDT, dem STRUKTURPLAN und dem BILDUNGSBERICHT '70 ... die danach realisierten Veränderungen ziemlich bescheiden aus-(nehmen)" (BECKER/WAGNER 1977, S. 46), versucht sie dabei in erster Linie der mangelnden Aufgeschlossenheit der an der Bildungsreform Beteiligten für deren Ziele anzulasten, bzw. auf unvorhersehbare und unbeeinflussbare Faktoren zurückzuführen. Exemplarisch ist dies bei HELLMUT BECKER, einem der maßgeblichen wissenschaftlichen Berater der Bildungsreform (11), zu sehen, der zur Erklärung dafür, daß an der Bildungsreform so manches "schiefgelaufen ist", fol-

gende Gründe anführt: Einmal hätten die Reformen nicht genügend bedacht, "daß die Veränderung eingefahrener Verhaltensweisen eine Veränderung des Bewußtseins der Beteiligten verlangt und daß solche Bewußtseinsveränderungen viel Zeit brauchen", daß die Übersetzung der Reform in Verwaltung mißlungen sei, daß eine politische Polarisierung zwischen CDU und SPD stattgefunden habe und daß diese Krisenfaktoren mit der als "Schülerberg-Lehrerberg-Pillenknicke" zu charakterisierenden demographischen Entwicklung zusammengefallen sei. Hinzukomme noch, daß die Übersetzer der Bildungsreform in Verwaltung eine Reihe von Folgeproblemen nicht bedacht hätten (z.B. Numerus Clausus) (12).

Wenn in Zukunft wissenschaftliche Forschung und Politikberatung deshalb verstärkt dabei helfen sollen, Verständnis für die staatliche Bildungspolitik in der Öffentlichkeit zu wecken und sie verstärkt bemüht sind, Umsetzungsprobleme politischer Ziele bereits im Vorgriff theoretisch zu reflektieren, so ist damit zweifelsohne u.a. auch beabsichtigt, die von den Widersprüchen der bürgerlichen Gesellschaft selbst ständig neu erzeugten Legitimationsprobleme (13) besser in den Griff zu bekommen. Deutlich wird dies z.B. an der zunehmenden Bedeutung, welche die sog. Sozialindikatoren- und Bildungsindikatorenforschung (14) in den letzten Jahren gewinnt (15).

#### 4.2 Zur Bedeutung des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts für die Begründung der bildungs- und gesellschaftspolitischen Ziele der Bildungsreform

In der folgenden Darstellung soll nun gezeigt werden, wie das schichtspezifische Sozialisationskonzept zur Begründung bzw. Legitimierung der wichtigsten mit der Bildungsreform verfolgten bildungs- und gesellschaftspolitischen Ziele benutzt wird. Es versteht sich von selbst, daß dies nur exemplarisch anhand ausgewählter Dokumente dargestellt werden kann. Die Texte wurden im wesentlichen unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, daß sie wichtige programmatische Äußerungen zur Bildungsreform enthalten, die gegenüber der Öffentlichkeit die staatlichen Bildungsreformziele und -maßnahmen darlegen und begründen sollen. Ein weiterer Gesichtspunkt, der mit dem ersten zusammenhängt, war die relativ gute Zugänglichkeit. Denn nur solche Dokumente oder Stellungnahmen, die auch ohne größere Schwierigkeiten von der "Öffentlichkeit" rezipiert werden können, sind geeignet, die "öffentliche Meinung" zu beeinflussen bzw. ihr gegenüber die staatliche Bildungsreformpolitik zu legitimieren. Auch wenn es sich hierbei sicher um ein recht pragmatisches Auswahlverfahren handelt, das nicht den üblichen Ansprüchen an methodische Strenge und empirische Exaktheit genügen kann, scheint mir dieses Vorgehen für den Zweck der vorliegenden Analyse durchaus vertretbar zu sein (16).

Wie bereits festgestellt wurde, erfolgt die Rezeption der schichtspezifischen Sozialisationsforschung auf der bildungspolitischen Ebene in einer zeitlichen Verzögerung zu ihrer Rezeption im akademischen Bereich (17). Hier be-

ginnt GEULEN (1978) zufolge der Rezeptions- und Entwicklungsprozeß der Sozialisationsforschung bereits mit Beginn der 60er Jahre, wobei GEULEN insgesamt vier Phasen unterscheidet:

Die erste Phase ist durch die Intention bestimmt, "den Topos Sozialisation als solchen einzuführen und seine Relevanz und seinen wissenschaftlichen Status zu demonstrieren" (S. 278), wobei die Veröffentlichungen dieser Phase (18) gekennzeichnet sind durch "eine materialmäßig breit angelegte Rezeption aller verfügbaren empirischen Untersuchungen und theoretischen Paradigmen" (ebd.), denen jedoch ein einheitlicher und stringenter theoretischer Bezugsrahmen fehlt (19).

Die zweite Phase beginnt nach GEULEN etwa um 1965 und ist "getragen von einem dezidierten politischen Interesse, gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen auch in der Dimension ihrer subjektiven Vermittlung durch Sozialisation und mit Belegen harter empirischer Forschung aufzudecken" (S. 279). Charakteristisch für diese Phase ist dabei die systematische Strukturierung des Forschungsmaterials unter dem Gesichtspunkt schichtenspezifischer Sozialisation, wobei Sprache als zentraler Faktor herausgehoben wird und eine langanhaltende BERNSTEIN-Rezeption und -Diskussion beginnt (20).

Die dritte Phase, die etwa um 1970 beginnt, ist GEULEN zufolge durch eine zunehmende Kritik an der Sozialisationsforschung gekennzeichnet, die sich vor allem gegen das von ihr gezeichnete Bild der Arbeiterschaft und das Konzept der kompensatorischen Erziehung richtet. GEULEN kritisiert, daß "am Ende dieser Phase ... die Sozialisationsforschung, in genauer Umkehrung der Intentionen, unter denen ihre Rezeption ursprünglich aufgenommen wurde, als eminent bürgerliche Ideologie und Strategie zur totalen Errichtung der Ware Arbeit (erscheint), von der man sich zugunsten abstrakter polit-ökonomischer Makrotheorie oder unvermittelter Praxis wieder abwendet" (S. 280) (21).

Für die vierte Phase, die etwa um 1973/74 einsetzt, sind nach GEULEN zunehmend metatheoretische und methodenkritische Auseinandersetzungen mit der Sozialisationsforschung sowie eine Intensivierung und Erweiterung der theoretischen Grundlagenforschung kennzeichnend. GEULEN spricht daher von einer "Reszientifizierung der Sozialisationsthematik". Auch in der zunehmenden Anwendung des Sozialisationskonzepts auf andere Institutionen als die Familie (z.B. Schule, Heim, Beruf) sieht er ein Indiz für dessen wissenschaftliche Weiterentwicklung (vgl. S. 281 f.). Diese Phase dauert auch heute noch an (22).

Im Unterschied zum akademischen Bereich vollzieht sich auf der politischen Ebene die Rezeption der Sozialisationsforschung weit weniger wechselvoll und kontrovers. Ja, die innerwissenschaftlichen Phasen und Widersprüche werden hier fast gar nicht zur Kenntnis genommen (23). Rezipiert wird nur das, was politisch brauchbar ist. Es sind vor allem die Thesen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zur Erklärung der Unterrepräsentanz von Arbeiterkindern

an weiterführenden Schulen sowie zur Verwirklichung von mehr Chancengleichheit im Bildungsbereich und in der Gesellschaft, die Eingang in die bildungs- und sozialpolitische Programmatik und Begründung bildungspolitischer Maßnahmen finden. Dies soll nun im folgenden genauer dargestellt werden.

Sicher am ausführlichsten von allen offiziellen Dokumenten befaßt sich der ZWEITE FAMILIENBERICHT (1975) der Bundesregierung mit den Ergebnissen und Thesen der Sozialisationsforschung. Schon sein Untertitel - "Familie und Sozialisation - Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation" - läßt die Bedeutung erkennen, welche die Bundesregierung dem Sozialisationskonzept beimißt. Familienpolitik wird dabei ebenso wie Bildungspolitik "als Aufgabe einer umfassenden, strukturgestaltenden Gesellschaftspolitik" (a.a.O., S.V.) verstanden. Aber auch andere Dokumente wie etwa der BILDUNGSBERICHT '67, die REGIERUNGSERKLÄRUNG 1969, der BILDUNGSBERICHT '70, der STRUKTURPLAN (1970), die BILDUNGSPOLITISCHEN INFORMATIONEN DES HESSISCHEN KULTUSMINISTERS, die BILDUNGSPOLITISCHE ZWISCHENBILANZ (1976) und diverse Redebeiträge im Deutschen Bundestag nehmen mehr oder weniger explizit auf das Sozialisationskonzept Bezug und versuchen mit seiner Hilfe, bildungs- und gesellschaftspolitische Ziele zu legitimieren. Charakteristisch für die von mir ausgewerteten Dokumente ist, daß sie die schichtspezifische Sozialisationsforschung in erster Linie unter politisch-ideologischem Aspekt rezipieren (Chancengleichheit, sozialer Aufstieg), während der ökonomische Aspekt (Ausschöpfung von Begabungsreserven) nur von untergeordneter Bedeutung ist (24). Eine gewisse Ausnahme stellt dabei lediglich der BILDUNGSBERICHT '67 dar, der dem Thema "Begabungsreserven" relativ breiten Raum widmet. Dies mag damit zusammenhängen, daß in der Anfangsphase der Bildungsreform dieser Gesichtspunkt insgesamt ein größeres Gewicht hatte.

Im BILDUNGSBERICHT '67 wird nun auch auf höchster Ebene regierungsoffiziell eingeräumt, daß es "Schranken des sozialen Herkommens" seien, die verhinderten, daß "alle begabten Kinder den ihrer Begabung angemessenen Bildungsweg einschlagen" (S. 42), wenn auch noch nicht geklärt sei, welchen Umfang diese Begabungsreserve tatsächlich habe. Als mögliche Ursachen für diesen Befund werden andeutungsweise erste Ergebnisse der Sozialisationsforschung referiert:

"Der Schulerfolg eines Kindes hänge weitgehend davon ab, inwieweit Bildung und geistiges Interesse der Eltern Grundlagen und Anregung für die geistige Entwicklung des Kindes geben können."

Als Gegenmaßnahme hierzu empfiehlt der Bericht:

"Besondere Betreuung milieubenechtigter Kinder durch vorschulische Erziehung, Förderunterricht, Überwachung der Hausaufgaben, Einrichtung von Tagesheim-

schulen, kostenlose Erteilung von Nachhilfeunterricht usw."

Oder:

"Für zahlreiche Arbeiter und Bauern zählten die weiterführenden Schulen zu einem anderen gesellschaftlichen Milieu, dem sie ihre Kinder nicht aussetzen wollen."

Hierzu wird als Gegenmaßnahme empfohlen:

"Bildungswerbung; energische Versuche, psychologische und soziologische Schranken abzubauen, vor allem durch besseren Kontakt zwischen Schule und Elternhaus." (Alle Zitate S. 42)

Zusammenfassend werden in diesem Bericht einerseits das elterliche Erziehungsmilieu, insbesondere der Bildungsstand der Eltern, andererseits aber auch die Ausrichtung der Schule auf Mittel- und Oberschicht zuungunsten von Arbeiter- und Bauernkindern für den relativ geringen Schulerfolg dieser Kinder verantwortlich gemacht:

"Eine Reihe von Untersuchungen innerhalb der letzten Jahre scheint die Ansicht zu bestätigen, daß im Bundesgebiet (wie auch in anderen Ländern) nicht alle begabten Kinder den ihrer Begabung angemessenen Bildungsweg einschlagen. (...) Der Ausbildungsgrad der Kinder wird also noch immer in erheblichem Maße von ihrer sozialen Herkunft und damit in der Regel gleichzeitig vom Bildungsgrad ihrer Eltern beeinflußt. Allerdings scheitern, da Bildungsgehalte und Arbeitsformen des Gymnasiums bisher stark auf den Sozialcharakter der Mittel- und Oberschicht abgestimmt waren, die Kinder von Arbeitern und Landwirten nach wie vor häufiger als die übrigen Schüler auch noch im Verlauf der weiterführenden Bildungswege, insbesondere auf dem Wege zum Abitur" (S. 41 ff.).

In allen anderen Dokumenten liegt das Hauptgewicht für die Begründung der Notwendigkeit einer Bildungsreform wie auch für die Rezeption der schichtspezifischen Sozialisationsforschung jedoch auf der politisch-ideologischen Ebene. Selbst der angeführte BILDUNGSBERICHT '67 mißt diesem Gesichtspunkt eine entscheidende Bedeutung bei. So etwa, wenn er die "Forderung nach Startgerechtigkeit durch gleiche Bildungschancen als zeitgemäßen Ausdruck des Strebens nach Gleichheit der Chancen für alle" definiert und diese Frage deshalb für so wichtig hält, weil sich

"mit Umverteilungsleistungen allein bei der Masse der Bevölkerung nicht das Gefühl der sozialen Sicherheit einstellt, solange das Bewußtsein fehlt, aufgrund eines entsprechenden Bildungsstandes auch zur Selbsthilfe fähig zu sein, ... (denn) die Demokratie braucht, um zu funktionieren, neben be-

stimmten Grundwissen und geschultem Urteilsvermögen Verständnis und Aufgeschlossenheit für die verpflichtenden Gemeinschaftsaufgaben" (S. 14 f.) (25).

Das schichtspezifische Sozialisationskonzept wird, wie im weiteren zu zeigen ist, hauptsächlich als wissenschaftliche Begründung und Legitimierung für politische Ziele, nicht so sehr jedoch für ökonomische Interessen benutzt (26).

Es wurde bereits erwähnt, daß das durch zunehmende Zweifel an der wissenschaftlichen Glaubwürdigkeit des biogenetischen Begabungskonzepts entstandene "ideologische Vakuum" in der offiziellen Bildungspolitik erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung gegenüber dem akademischen Bereich durch das schichtspezifische Sozialisationskonzept aufgefüllt werden konnte. Doch mit der Veröffentlichung des im Auftrag des Deutschen Bildungsrates erstellten Gutachtenbandes "Begabung und Lernen" im Jahre 1968 wird auch in der offiziellen Bildungspolitik endgültig Abschied genommen von dem biogenetischen Begabungskonzept, an dessen Stelle jetzt das schichtspezifische Sozialisationskonzept tritt:

"Man kann nicht mehr die Erbanlagen als wichtigsten Faktor für Lernfähigkeit und Lernleistung (=Begabung) ansehen, noch die in bestimmten Entwicklungsphasen und Altersstufen hervortretende, durch physiologische Reifevorgänge bestimmte Lernbereitschaft. Begabung ist nicht nur Voraussetzung von Lernen, sondern auch dessen Ergebnis. Heute erkennt man mehr denn je die Bedeutung der kumulativen Wirkung früher Lernerfahrungen, die Bedeutung der sachstrukturell richtigen Abfolge der Lernprozesse, der Entwicklung effektiver Lernstrategien, kurz: die Abhängigkeit der Begabung von Lernprozessen und die Abhängigkeit aller Lernprozesse von Sozialisations- und Lehrprozessen" (ROTH 1969, S. 22).

Mit ihrem STRUKTURPLAN FÜR DAS BILDUNGSWESEN (1970) knüpft die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in der Begründung der von ihr vorgeschlagenen und mit einer Kommission der Bundesregierung abgestimmten Planperspektive für eine Neugestaltung des Bildungswesens an den Ergebnissen von "Begabung und Lernen" an und mißt dabei den Sozialisationsprozessen eine zentrale Rolle bei der Entstehung ungleicher Bildungschancen in unserer Gesellschaft zu. Dabei nimmt der STRUKTURPLAN auch Bezug auf die Thesen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zur Erklärung von Begabungsunterschieden. U.a. muß ihm zufolge von folgenden "neuen Einsichten" ausgegangen werden:

1. "Für die Entwicklung des Menschen ist die Anregungsumwelt der entscheidende geistige Entwicklungsfaktor."
2. Bereits in der Kindheit werden jene Fähigkeiten gelernt, die späteres Lernen um ein Vielfaches effektiver machen, so daß von einer kumulativen Wirkung der ersten Lernanregungen gesprochen werden muß. Hierzu

gehören: Sprachverstehen, Sprachgebrauch; Mut und Fähigkeit, Fragen zu stellen und Informationen zu beschaffen; problem-lösendes Verhalten.

3. Die Anregungsumwelt ist in den Familien in unterschiedlichem Maße vorhanden:

"Besonders in den unteren Sozialschichten fehlt es oft an Zeit, Interesse und dem notwendigen Wissen, so daß leicht ein Defizit von Entwicklungsanregungen entsteht. Die Eltern aller Schichten bedürfen der Aufklärung darüber, wie sie ihren Kindern die notwendigen Anregungen vermitteln können. Es ist keineswegs gesagt, daß die Anregungskräfte in benachteiligten sozialen Gruppen schon deswegen geringer zu gewichten sind, weil sie nicht den Normen und Verhaltensweisen einer bürgerlich geprägten Mittelschicht entsprechen. Die Aussage, die Anregungsumwelt benachteiligter Gruppen sei geringer, dürfte jedoch in dem Sinne zutreffen, daß sie weniger auf die Schule und das schulische Lernen und Fortkommen ausgerichtet ist" (S. 42 f.).

Dieses neue Verständnis von Begabung wird auch von der Bundesregierung in ihrem BILDUNGSBERICHT '70 vom 8.6.1970 unter Berufung auf "Begabung und Lernen" übernommen:

"Die Ergebnisse der internationalen Begabungsfor-schung haben erbracht, daß Begabung und Lernfähigkeit stärker als bisher angenommen von der sozialen Umwelt und den komplexen Wechselbeziehungen zwischen dem Betätigungsfeld eines Kindes und den Angeboten und Anforderungen seiner Umwelt abhängen" (S. 37) (27).

Interessanterweise ist die Rezeption der neuen Theorien zum Begabungsbegriff und seiner sozialen Konsequenzen nicht auf die staatliche Bildungspolitik beschränkt, sondern erfolgt auch von seiten anderer, an der Entwicklung des Bildungswesens direkt interessierter relevanter gesellschaftlicher Gruppen. Als Beispiel seien hier nur "Arbeit und Leben" (28) und das Deutsche Handwerk angeführt.

In einer von der Landesarbeitsgemeinschaft Niedersachsen von "Arbeit und Leben" in Zusammenarbeit mit zahlreichen Einzelgewerkschaften und DGB-Landesbezirken herausgegebenen Broschüre (29) hat GEYER z.B. bereits 1964 aktuelles Untersuchungsmaterial zur Ungleichheit der Bildungschancen in der Bundesrepublik rezipiert (30), um unter Berufung darauf der These von einer biologisch bestimmten "Sozialpyramide" entgegenzutreten. Gegenüber der biogenetischen Begabungsideologie betont GEYER (1964) in erster Linie die Unzulänglichkeiten des gegenwärtigen Bildungssystems, die einer optimalen Entfaltung der einzelnen Begabungen entgegenstünden (vgl. S. 26 ff.). So kritisiert er z.B., daß die Schulen in der Bundesrepublik die Plastizität der menschlichen Begabung nicht genügend berücksichtigten, sondern einseitig die sprachliche Intelligenz besonders positiv bewerte-

ten (31). GEYER beruft sich dabei u.a. auf ROTH (1961), der bereits die ersten Untersuchungen BERNSTEINs zum schichtspezifischen Sprachgebrauch rezipiert hat:

"... die Volkssprache, die das Arbeiterkind lernt, spricht und versteht, (ist) so verschieden ... von der mehr formalen Sprache, die das Kind der Mittelklasse spricht und die auch der Lehrer gebraucht, daß die Kinder der Mittelklasse viel mehr vom Schulunterricht profitieren als Kinder der Arbeiterklasse, die erhebliche Schwierigkeiten zu überwinden haben, während der Schulzeit in dieser Sprachwelt überhaupt heimisch zu werden. Die Zugehörigkeit zu den oberen Mittelschichten und Oberschichten begünstigt grundsätzlich den verbalen Begabungsfaktor, der umgekehrt wieder vorwiegend als Kriterium für die Höhe der Intelligenz dient" (1964, S. 31).

In einer 1970 erschienen und ebenfalls von "Arbeit und Leben" Niedersachsen herausgegebenen Broschüre (32) hat GEYER seine bereits 1964 vertretene Auffassung, daß es nicht biologische, sondern soziale Schranken sind, die zu Ungleichheit im Bildungswesen führen, weiter ausgebaut und mit den neuesten Ergebnissen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung untermauert. Zur Begründung dafür, daß die soziale Herkunft entscheidende Bedeutung habe für die Lern- und schulischen Erfolgchancen eines Kindes verweist GEYER (1970) dabei insbesondere auf die Thesen OEVERMANNs zum schichtspezifischen Sprachverhalten und zum Einfluß des sozio-kulturellen Milieus auf die Sozialisationsprozesse (vgl. S. 20 ff.) (33). Für GEYER ergibt sich daraus die Schlußfolgerung, daß die Schule eigentlich, "um annähernd gleiche Bildungschancen herbeizuführen, jenen Schülern 'ausgleichende Bildungshilfen' gewähren (müßte), die durch Milieufaktoren benachteiligt sind", es sei deshalb zu kritisieren, daß auch heute noch "Bildungsbegriff, Bildungsinhalte und Bildungsziele ... Kinder aus einem Kulturmilieu begünstigten, in dem sie in entsprechender Weise 'begabt' worden sind. Wer anders 'begabt' worden ist, ein anderes Begabungsprofil mitbringt, wird Begabungsmaßstäben unterworfen, die ihm inadäquat sind" (1970, S. 26) (34).

In der Schriftenreihe des Deutschen Handwerks zur "Praxis der Berufserziehung im Handwerk" versucht SCHANNEWITZKY (1968) die "Entwicklungstendenzen im Bildungswesen der BRD" (35) systematisch darzustellen. Dabei rekurriert auch er zustimmend auf neueste Forschungsergebnisse zur schichtenspezifischen Sozialisation, denen zufolge der biogenetische Begabungsbegriff obsolet geworden und stattdessen von der sozialen Bedingtheit weiterführender Bildungsabschlüsse auszugehen sei. SCHANNEWITZKY beruft sich dabei auf schichtenspezifische Analysen zum Bildungswillen, die ergeben hätten, "daß in der sozialen Mittelschicht im Hinblick auf den Bildungsweg 'Zukunftsorientierung, Aufstiegswille und langfristige Planung'

dominieren, während in der Unterschicht der schnelle Verdienst im Vordergrund steht und eine 'Ausbildungsvernachlässigung' der Kinder festzustellen ist" (S. 13). Dies führt dazu, so SCHANNEWITZKY, daß trotz Vermehrung der Schulen und Erleichterung der Übergänge keine grundlegende Änderung der sozialen Zusammensetzung der oberen Schulklassen eingetreten ist:

"So zeigt sich, daß die unteren Schichten der Arbeiter in Höheren Schulen weit unterrepräsentiert sind, was z.T. damit begründet werden kann, daß vor allem Kinder aus der Grundschrift (Unterschicht), obwohl sie als unbedingt Oberschulfähig bezeichnet wurden, weiterhin in der Volksschule bleiben" (S. 14).

Zur Erklärung dieses Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulerfolg bezieht sich SCHANNEWITZKY u.a. auch auf die Untersuchung von ROEDER (1965), derzufolge erwiesen sei, "daß eine positive Korrelation zwischen Sozialstatus und dem verfügbaren Wortschatz zu verzeichnen ist und gerade hier die große Bedeutung der Sprachbarriere bei sinkender Schicht für den Schulerfolg sichtbar wird" (S. 16).

Es ist deshalb recht untypisch für die öffentliche bildungspolitische Diskussion während der Bildungsreform, wenn der bildungspolitische Sprecher der CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag, MARTIN, in der Aussprache zum Bildungsbericht der Bundesregierung am 14.10.1970 vom Standpunkt einer genetischen Begabungskonzeption aus die im BILDUNGSBERICHT '70 vertretene Auffassung "einer fast vollständigen Bildbarkeit und Bildsamkeit des Menschen" kritisiert. MARTIN bemängelt z.B., daß in diesem Bericht davon gesprochen wird, daß 50 % aller Schüler das Abitur II ablegen sollen und wendet dagegen ein:

"... diese Sache funktioniert nur unter der Voraussetzung, daß die B e g a b u n g ungeheuer plastisch und eigentlich genetisch nicht begrenzt ist. (...) Es ist ein ganz klares Ziel jeder Bildungspolitik, jeder Begabung zu ihrer optimalen Entfaltung zu helfen. Wir sind der Meinung, daß jedermann so lange ausgebildet werden muß, bis seine Möglichkeiten erschöpft sind. Aber diese Ausbildung gelingt um so mehr, wenn man sie ohne Illusionen betreibt und nicht Kinder in Frustrationen hineintreibt, indem man sie überfordert und sie auf Ziele zutreibt, die sie vielleicht nicht erreichen können. Soweit mein Auge reicht, ist es leider gerade die Intelligenz, die genetisch am schärfsten umgrenzt ist. (...)  
Im 'Dritten Reich' hat man nur von Genetik gesprochen. Jetzt spricht man überhaupt nicht mehr davon, sondern spricht von der grenzenlosen Bildbarkeit des Menschen. Aber diese grenzenlose Bildbarkeit gibt es so nicht. Was man tun kann und tun muß, ist, das, was an Intelligenz vorhanden ist, maximal zu

fördern" (in: BILDUNGSDEBATTE '70, S. 4022).

Unbeschadet dieser Position ist jedoch auch die CDU/CSU-Fraktion politisch einig mit den wichtigsten bildungspolitischen Zielen der Bildungsreform, insbesondere der Verwirklichung von Chancengleichheit als ihrem obersten Leitziel (36), wobei die Kontroversen über den Begabungsbegriff lediglich dazu dienen, unterschiedliche Auffassungen in der Frage des Weges zu diesem Ziel zu legitimieren (37). Zusammenfassend läßt sich deshalb durchaus feststellen, daß sich in der Bildungsreform eine auf die schichtspezifische Sozialisationsforschung stützende Erklärung von Begabungsunterschieden und schichtenspezifischen Differenzen im Schulerfolg im wesentlichen durchgesetzt hat.

Das schichtenspezifische Sozialisationskonzept hätte sicher nicht diese Wirkung gehabt und nicht so gut seinen Zweck für die Bildungsreformpolitik erfüllen können, wenn es nicht auch kritische Momente enthielte; ja, man kann sogar sagen, daß mit der Übernahme des Sozialisationskonzepts durch die offizielle Bildungspolitik zunächst auch ein gewisses Maß an offizieller Gesellschaftskritik verbunden ist. Und dies in zweierlei Hinsicht: einmal werden damit offiziell bis zu einem gewissen Maße jene sozialen Voraussetzungen kritisiert, die überhaupt ungleiche Sozialisationsbedingungen hervorbringen; zum andern wird die soziale Selektivität des Bildungssystems offiziell eingestanden und kritisiert.

Dem ersten Aspekt wird im ZWEITEN FAMILIENBERICHT der Bundesregierung relativ breiter Raum gewährt. So stellt der Bericht unter der Überschrift "Schichtungsprobleme familialer Sozialisation" (38) u.a. fest, daß die verschiedenen Faktoren sozialer Schichtung - als solche werden angeführt: "ungleiche Verteilung von Mitteln sozialen Einflusses, insbesondere an Macht, Geld, Bildung und Prestige" (S. 66) - sich in ihrer Wirkung nachteilig für die Unterschichtfamilien kumulieren, besonders für die Familien ungelerner Arbeiter. Unter Berufung auf einschlägige Literatur zur schichtenspezifischen Sozialisation (39) führt der Bericht dann u.a. folgende sozialisationsrelevanten Auswirkungen sozialer Ungleichheit auf die Familien an:

"... die Spannungsgehalte in Unterschichtfamilien (sind) durchschnittlich größer ... Bedingt ist dies wahrscheinlich mehr noch dadurch, daß die unterschichtspezifischen Lebensumstände - geringes Einkommen, schlechtere Wohnungen etc. - mit höherer Wahrscheinlichkeit Unzufriedenheit und Konflikte erzeugen.

Mit diesen Umständen, aber auch mit dem geringeren Niveau der elterlichen Schulbildung hängt zusammen, daß die Gesprächsthemen in den unteren Schichten eher durch die Notwendigkeiten des Alltags bestimmt sind, geringere Zeitperspektiven erfassen und in geringerem Maße Bezüge zur gesellschaftlichen Umwelt, zu politischen Prozessen und öffentlichem Geschehen aufweisen" (S. 67).

U.a. dies führt, so der Bericht, zu einer verminderten "Sozialisationskapazität" der Unterschichtfamilie, deren negative Folgen für die Kinder so zusammengefaßt werden:

- a) Besonders in sprachlicher Hinsicht verläuft die Intelligenzentwicklung von Unterschichtkindern normalerweise weniger befriedigend. (...)
- b) Kommt es in bestimmten Lagen vor allem mittlerer Schichten teilweise zu einer übermäßigen Entwicklung von Leistungsmotivation, so ist bei Unterschichtkindern eher ihre zu geringe Ausprägung vorhanden. (...)
- c) Das mag damit zusammenhängen, daß unter unter-schichtspezifischen Lebensbedingungen die Ausprägung von Selbstwertgefühl schwieriger ist und eine Selbstständigkeitserziehung eher unterbleibt" (S. 68).

Insgesamt werden die schichtspezifischen Sozialisationsfolgen, wie sie insbesondere die Unterschicht negativ betreffen, von dem FAMILIENBERICHT recht kritisch beurteilt. So z.B., wenn vermerkt wird, daß die Sozialisationsprozesse der Unterschicht "gewisse gesellschaftliche Nachteile mit sich bringen". Insbesondere gesellschaftskritisch wird hervorgehoben, daß "unsere Gesellschaft" schon von ihren Wertmaßstäben her die Unterschicht benachteiligt:

"Denn eine an Mittelschichtnormen orientierte Gesellschaft wie die unsere definiert Unterschichtstandards als 'Abweichung' und sanktioniert sie durch Entzug von Prestige, Aufstiegschancen etc. Dergleichen erfahren Unterschichtkinder schon in Kindergärten und Schulen. Ihre Chance, anerkannt, gefördert und schließlich über höhere Bildungsinstitutionen in privilegierte Berufspositionen placiert zu werden, sind - das zeigen für die Bundesrepublik eine Fülle von Untersuchungen - deutlich geringer als die Chance von Kindern höherer Schichten. Dabei spielen auch im Schulsystem nicht nur Momente reiner Leistung bzw. des bei Unterschichtkindern feststellbaren Leistungsdefizits eine Rolle. Die Schule ist eine 'Mittelschichtinstitution' auch insofern, als sie die Moral der Unterschichtenkinder an den Mittelschichtnormen des Anständigen, Ordentlichen und Kultivierten mißt" (S. 68).

Diese Einschätzung des FAMILIENBERICHTs leitet bereits über zum zweiten Aspekt, der Kritik am Bildungssystem. Hierzu stellt schon der BILDUNGSBERICHT '70 fest, daß das in der Bundesrepublik herrschende Bildungssystem weder dazu beitrage, das Recht auf Bildung zu verwirklichen, noch die Forderung nach Modernisierung und Demokratisierung zu erfüllen (vgl. S. 18). Die Benachteiligung durch schichtenspezifische Sozialisationsprozesse werde durch die Schule weiter verstärkt:

"Nach wie vor sind Kinder aus sozial schwächeren Schichten der Bevölkerung durch das gegenwärtige Bildungssystem benachteiligt. Ihnen fehlt - und das ist entscheidend - die frühzeitige Förderung und Motivierung durch das Elternhaus. Sie bleiben in ihrer Sprachentwicklung zurück und werden im Laufe der erst mit dem siebten Lebensjahr beginnenden Schulzeit nicht annähernd so intensiv unterstützt wie Kinder aus den Mittel- und Oberschichten. Trotz der steigenden Zahl von Kindern, die auf Realschulen und Gymnasien übergehen, ist der prozentuale Anteil der Arbeiterkinder nur wenig angewachsen. Auch wenn man berücksichtigt, daß der Anteil der Arbeiter an der Gesamtbevölkerung kontinuierlich zurückgeht, zeigt sich in der geringen Anteilsquote (...) eine krasse bildungsmäßige und soziale Benachteiligung. (...) Durch sein Ausleseverfahren trägt das dreigliedrige Schulsystem dazu bei, die überkommene soziale Schichtung zu erhalten" (S. 31).

Bereits die Grundschule, so stellt der Bericht fest, sei in dieses schichtenspezifische Ausleseverfahren der Schule, das zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft beitrage, einbezogen:

"In der Grundschule werden die Leistungen der Kinder immer noch nach Maßstäben einer letzten Endes doch schichtenspezifischen Bildungstradition beurteilt, die dann auch für die Auslese nach dem vierten Schuljahr entscheidend sind. Diejenigen Kinder, die in ihrer Familie und Umwelt nicht auf die Inhalte, Ausdrucksformen und Maßstäbe dieser Tradition hin gefördert werden, können diesen Maßstäben nicht genügen. So trägt die formal egalitäre Grundschule doch dazu bei, daß sich die sozialen Schichten von neuem reproduzieren" (S. 42).

Wenn von seiten der offiziellen Bildungspolitik also soziale Ungleichheit in unserer Gesellschaft thematisiert und darüber hinaus unter Berufung auf die schichtspezifische Sozialisationsforschung ihre ständige Reproduktion kritisiert wird, so ist dies - das muß man hier festhalten - gegenüber jenen Positionen, die Bildungsprivilegien und soziale Ungerechtigkeiten überhaupt leugnen, zweifellos positiv einzuschätzen. Allerdings wäre es verfehlt, diese Einschätzung ohne Reflexion der dahinter stehenden politischen Intentionen vorzunehmen. Bereits im zweiten Kapitel wurde die Bildungsreform als Legitimationsprogramm zur Stabilisierung der kapitalistischen Ordnung in der Bundesrepublik charakterisiert. Vor diesem Hintergrund gilt es auch, die Rezeption der Thesen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zu betrachten.

Dem eigenen Anspruch der Bundesregierung zufolge ist es ihr übergreifendes gesellschaftspolitisches Ziel, "mehr so-

ziale Gerechtigkeit im Rahmen des Sozialstaatsprinzips zu verwirklichen, vor allem Benachteiligungen einzelner Personen und Gruppen abzubauen und insgesamt Strukturen zu verändern, die die freie Entfaltung der Person einengen, (...)  
(um dies zu erreichen, verspricht sie,) allen Kindern ein Höchstmaß an Chancen für ihre emotionale, geistige und soziale Entwicklung unabhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Eltern zu sichern" (ZWEITER FAMILIENBERICHT, S. IX). Bildungspolitisch soll deshalb u.a. an die Stelle privilegierender Auslese Chancengleichheit durch individuelle Förderung treten (40). Hierfür spielt das von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung entwickelte Konzept der kompensatorischen Erziehung eine zentrale Rolle.

Unter Berufung auf die These der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, daß die Wirkungsmöglichkeiten kompensatorischer Erziehung in der Vorschulzeit am größten seien, fordert z.B. der BILDUNGSBERICHT '70 den Ausbau der "vorschulischen Erziehung für die Förderung der individuellen Begabung und die Überwindung sozialbedingter Milieusperrren" als vordringliche bildungspolitische Aufgabe (S. 36). Alle im Deutschen Bundestag vertretenen Parteien sind sich darin einig, daß der Ausbau der Vorschulerziehung eine der wichtigsten Reformaufgaben darstelle, weil - wie der bildungspolitische Sprecher der FDP, GRÜNER, es formuliert - die Reform an der Wurzel ansetzen müsse, d.h. - so der Sprecher der SPD, LOHMAR, ergänzend - bereits bei den Dreijährigen, damit Chancengleichheit bereits in einem Stadium ermöglicht wird, "in dem man noch Weichen stellen kann". Der bildungspolitische Sprecher der CDU, MARTIN, vertritt darüber hinaus die Ansicht, daß es zur besseren Herstellung von Chancengleichheit zu überlegen wäre, "ob nicht durch eine Meldepflicht aller Eltern darauf hingewirkt werden könnte, daß die vorhandenen Kindergarten- und Vorschulplätze vorrangig den unterprivilegierten Schichten zugute kommen" (zit. nach: DOHNANYI 1971, S. 222 f.). Ziel des vordringlichen Ausbaus der Elementar-erziehung soll es sein, "die individuelle Entwicklungsfähigkeit des Kindes zu fördern und sozial bedingte Nachteile auszugleichen" (ZWEITER FAMILIENBERICHT, S. XVIII).

Nun ist nichts gegen eine Förderung benachteiligter Kinder und eine Verbesserung ihrer Bildungschancen einzuwenden, ob es allerdings tatsächlich in erster Linie darum geht, die Bildungspolitik im Interesse der unteren sozialen Schichten zu gestalten, muß, wie bereits in Teil I nachgewiesen wurde, mehr als fraglich erscheinen. Wenn die bildungspolitischen Sprecher der Bundestags-Fraktionen einmütig fordern, sozial bedingte Chancenungleichheiten durch Reformen, die an der Wurzel ansetzen, zu beseitigen, so ist dabei zu berücksichtigen, daß sie damit nichts anderes als Reformen meinen, die nicht nur innerhalb des von der herrschenden kapitalistischen Gesellschaftsordnung gesteckten politischen, ökonomischen und sozialen Rahmens verbleiben, sondern darüber hinaus auch dessen Stabilisierung zum Ziel haben (41). Anhand

weiterer bildungspolitischer Dokumente soll dies noch genauer belegt und gezeigt werden, wie hierzu das schichtspezifische Sozialisationskonzept benutzt wird.

In der Begründung der hessischen Reformpolitik der frühen 70er Jahre spielen sozialisationstheoretische Argumente eine wichtige Rolle. Dies zeigt sich bereits bei einer oberflächlichen Durchsicht der BILDUNGSPOLITISCHEN INFORMATIONEN des hessischen Kultusministeriums aus dieser Zeit. Hieraus wird deutlich, daß insbesondere der Gesichtspunkt der kritischen Thematisierung sozialer Ungleichheit bei gleichzeitiger Leugnung ihrer wirklichen Ursachen und die Perspektive der Klassenversöhnung als Weg zur Beseitigung sozialer Ungleichheit eine entscheidende Bedeutung für die hessische Reformpolitik hat. Unter diesem Aspekt werden auch die Thesen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung rezipiert. Typisch für die reformistische Thematisierung von sozialer Ungleichheit in unserer Gesellschaft ist es, daß ihre klassenmäßigen gesellschaftlichen Ursachen geleugnet und stattdessen Fehler der Bildungsorganisation oder Bildungspolitik als entscheidend angegeben werden. So erscheint die Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit nicht nur in erster Linie als eine Frage des Bildungssystems, sondern auch ihre Beseitigung auf der Grundlage der bestehenden Gesellschaftsverhältnisse als möglich. Dieser Gesichtspunkt durchzieht z.B. alle grundsätzlichen Äußerungen der offiziellen Bildungspolitik zu den Zielen der Bildungsreform. Beispielhaft sei dies an den BILDUNGSPOLITISCHEN INFORMATIONEN des Hessischen Kultusministeriums gezeigt.

Zunächst wird versucht, unsere Gesellschaft als klassenlose Gesellschaft zu charakterisieren, deren Schichtungssystem mehr zufällig als gesetzmäßig entstanden sei:

"Unsere Gesellschaft ist im Gegensatz zu allen bisher bekannt gewordenen Gesellschaftsformen durch ein verhältnismäßig offenes Schichtungssystem gekennzeichnet, das keine Stände oder Klassen kennt und grundsätzlich den Übertritt von einer Schicht in eine andere ermöglicht. Tatsächlich hat sich jedoch in unserer Gesellschaft ein Mechanismus der Selbstreproduktion der höheren Schichten entwickelt, der an die Stelle der Vererbung von Privilegien oder von Eigentum getreten ist" (BILDUNGSPOLITISCHE INFORMATIONEN 2/70, S. 1).

Auf der Grundlage dieses Gesellschaftsverständnisses ist es dann nicht schwer, gleiche Bildungschancen als Schlüssel zur Beseitigung dieses "Mechanismus der Selbstreproduktion" sozialer Ungleichheit zu postulieren:

"Deshalb muß es die vordringliche Aufgabe der Bildungspolitik sein, das Recht jedes einzelnen auf Bildung durchzusetzen: Voraussetzung dafür sind gleiche Bildungschancen und die Befähigung eines jeden Heranwachsenden, diese Chancen auch tatsächlich wahrnehmen

zu können. (...) Das Kernproblem für die Umsetzung der Ziele der Bildungspolitik ist die Chancengleichheit: Diese Frage muß im Mittelpunkt der Überlegungen stehen, weil die Gleichheit der Bildungschancen auch die Voraussetzung für die Verwirklichung einer demokratischen Gesellschaft ist" (a.a.O., S. 1 f.).

Bei der Umsetzung dieser Politik sieht die hessische Bildungspolitik in den Erkenntnissen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung ein wichtiges Hilfsmittel. Dies macht ein Artikel zur Begründung der Aufgaben der hessischen Rahmenrichtlinien in den BILDUNGSPOLITISCHEN INFORMATIONEN 3/72 deutlich. Der Artikel bemängelt, daß zur Zeit noch "genaue Angaben über Anteil, Ursachen und Erscheinungsformen schichtspezifischer Ausgangsbedingungen für Lernverhalten der Schüler (fehlen)", wobei "aber genaue Ergebnisse der Sozialisationsforschung notwendig (wären), um zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein nach allen Richtungen abgesichertes Modell für die Zuweisung der Lernziele und Unterrichtsinhalte zu Jahrgangsklassen und Schulformen zu entwickeln" (S. 12). Relativ kritisch wird dann ausführlich auf die Arbeiten BERNSTEINS und OEVERMANNs eingegangen und deren unkritische Rezeption durch die Bildungspolitik bemängelt. Demgegenüber wird von seiten des hessischen Kultusministeriums die Ansicht vertreten, "daß eine zeitlich phasenverschobene Übertragung von theoretischen Ergebnissen in die Praxis Gefahr läuft, Praxis lediglich zur Bestätigung der Theorie zu benutzen, statt in einem wechselseitigen Überprüfungsprozeß Theorie und Praxis schrittweise zu entwickeln und zu verändern" (S. 15). Deshalb meint der Artikel auch feststellen zu können: "In demselben Ausmaß, in dem sich Schulpraxis davon löste, die Bernsteinschen Forschungen in ihren inhaltlichen Ergebnissen als gesichert vorauszusetzen, haben sich auch die theoretischen Einsichten in das Verhältnis zwischen sozialer Lage und Sprachverhalten zunehmend erweitert" (ebd.). Dennoch darf die relativ kritische Rezeption des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts nicht darüber hinwegtäuschen, worum es auch der hessischen Bildungspolitik in erster Linie geht. Dies machen die Ausführungen zu den "zukünftigen Arbeitsschwerpunkten der Schulreform auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien" (42) deutlich.

In der kompensatorischen Erziehung sieht die hessische Reformpolitik das entscheidende Mittel, "durch außerschulische Einflüsse bedingte Startungleichheiten für schulisches Lernen abzubauen" (BILDUNGSPOLITISCHE INFORMATIONEN 3/72, S. 46). Dabei werden - im Unterschied z.B. zum BILDUNGSBEREICH '70 oder anderen offiziellen Stellungnahmen - zwar durchaus die Problematik dieses Konzepts und seine bislang eher bescheidenen Erfolge reflektiert (43), doch aus dem Dilemma, vor das sich jede reformistische Schul- und Bildungspolitik gestellt sieht, kommt auch die hessische Bildungspolitik nicht heraus. Dies zeigt sich z.B. an ihrer Feststellung, "daß eine erfolgreiche kompensatorische Erziehung

die Erfahrung der Veränderbarkeit bzw. die Veränderung der sozialen Bedingungen mit einschließt, die eigentlich in dem bisher verstandenen Sinn, kompensatorische Erziehung erst notwendig machen (Wohnverhältnisse, Arbeitsplatzsituation der Eltern, Stellung der Eltern im Arbeitsprozeß ...)" (S. 47). Da die objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse jedoch tabu sind, bleibt als Ausweg nur die Veränderung des Individuums bzw. seiner Wahrnehmung der Wirklichkeit. Außerdem wird unterstellt, daß die Angehörigen der unteren sozialen Schichten letztlich selbst ihr "soziales Schicksal" aufgrund ihrer "negativen Selbsteinschätzung" und "Lebenseinstellung" zu verantworten hätten:

"Möglichkeiten sozialen Aufstiegs werden verneint, das eigene Leistungsvermögen wird unterschätzt, Desinteresse gegenüber den Erziehungszielen der Schule kann festgestellt werden" (S. 47 f.).

Dieser "negativen Lebenseinstellung" soll kompensatorische Erziehung entgegenwirken:

"Kompensatorische Erziehung sieht sich von hier aus zunächst der Aufgabe gegenüber, überhaupt für diese Schüler die Erwartung aufzubauen, daß schulisches Lernen im Sinne einer Verbesserung ihrer sozialen Situation lohnt. Das aber schließt die Veränderung der Erfahrung und Einstellung ein, nach der die einen 'oben' sind und auch 'oben' bleiben und die anderen 'unten' stehen (dichotomisches Weltbild)" (ebd., S. 48).

Bleibt abschließend allerdings zu fragen, wie kompensatorische Erziehung diese schwierige Aufgabe erfolgreich lösen soll, wo doch die gesellschaftliche Realität so widerspenstig ist. M.a.W.: auch hier zeigt sich trotz aller kritischen Rezeption des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts seine legitimatorische Funktionalisierung im Interesse der Konservierung bestehender Klassenverhältnisse.

Vor ähnliche "Probleme der Problemlösung" (44) sieht sich auch der ZWEITE FAMILIENBERICHT der Bundesregierung gestellt. Er konstatiert zunächst entsprechend den Erkenntnissen der Sozialisationsforschung, "daß sich die Situationsprobleme der Familien dieser Bevölkerungsgruppen (Unterschichten, obdachlose und ausländische Minderheiten; G.C.) in Sozialisationsproblemen ihrer Kinder ausdrücken" (S. 71), um dann in der Beschreibung der Wirkungen dieser schichtspezifischen Sozialisationsprozesse letztlich die Familien für bestehende soziale Ungleichheit verantwortlich zu machen:

"... diese Kinder (werden) ... von der Gesellschaft mit dem Entzug von Chancen sanktioniert ..., welche die Vermittlung von Macht, Geld, Bildung und Prestige betreffen. Auf diese Weise tradiert und stabilisiert die Familie das bestehende System sozialer Ungleichheit" (ebd.).

Deshalb ist es auch nur konsequent, wenn der Bericht folgenden Vorschlag zum Abbau sozialer Ungleichheit macht:

"Dieser Zusammenhang (zwischen familialer Sozialisation und sozialer Ungleichheit; G.C.) läßt sich nur in dem Maße durchbrechen, in dem der Sozialisations-einfluß der Familie zurückgedrängt und/oder die soziale Schichtung und damit auch die Ungleichheit zwischen den Familien reduziert wird" (ebd.).

Allerdings sind die Verfasser des FAMILIENBERICHTS kritisch genug, um die in ihrem Vorschlag implizierte Problematik zu erkennen. So gelangen sie zu folgender Schlußfolgerung:

"Ein radikales Gleichheitsprogramm müßte freilich davon ausgehen, daß nur die vollständige Preisgabe der Familie und damit einhergehend: eine totale Kollektivierung der Erziehung die Chance schaffen würde, im Sozialisationsprozeß den Kindern gleiche Entwicklungsmöglichkeiten anzubieten. Dergleichen erscheint aber in der heute kalkulierbaren Zukunft weder machbar noch wünschbar" (ebd.).

Damit stehen sie vor demselben Dilemma wie die Verfasser des oben zitierten Artikels der hessischen BILDUNGSPOLITISCHEN INFORMATIONEN: einerseits eine Verstärkung öffentlicher Sozialisation qua theoretischer Einsicht zu fordern, andererseits aber zu sehen, daß diese Versuche meist erfolglos bleiben, weil sie in der Regel "an den Familien der benachteiligten Kinder gleichsam vorbeisozialisierten". Und dies deshalb, weil elterliche Sozialisationspraktiken nicht sozial "freischwebend" sind, sondern es sich hierbei um "Techniken der Situationsbewältigung auf dem Hintergrund von Erscheinungen der sozialen Lage wie schwerer körperlicher Arbeit, ökonomischer Unsicherheit, ungünstiger Wohnbedingungen usf." handelt. Deshalb dürfte, wie der Bericht zurecht feststellt, "der Versuch, diese Praktiken zu beeinflussen, ohne gleichzeitig das sie stets verstärkende soziale Substrat zu berücksichtigen, ... wenig erfolgversprechend sein" (ebd.).

Wie alle anderen Dokumente ist auch der ZWEITE FAMILIENBERICHT sehr bemüht, bei der Formulierung eigener Lösungsvorschläge an den Produktions- und Herrschaftsverhältnissen als Ursachen sozialer Ungleichheit vorbeizukommen. Seine Lösungsformel für das Dilemma, in das er dabei jedoch gerät, lautet: "Entschichtungspolitik", denn "man wird den Schichteneinfluß der Unterschichtenfamilie nur dann erheblich zurückdrängen können, wenn es gelingt, die Schichtenlage dieser Familien zu verändern" (ebd.). Diese begründet er nicht nur mit dem negativen Sozialisations-einfluß der Unterschichtfamilie, sondern auch mit den Folgeproblemen größerer Chancengleichheit:

"Wenn dadurch nur die Mobilitätschance von Unterschichtkindern erhöht, nicht aber das vorhandene Ausmaß von Ungleichheiten z.B. im Berufssystem abgebaut

wird, entsteht um die gleichbleibend geringe Zahl von privilegierten Positionen zwangsläufig eine verstärkte Konkurrenz. Es muß in den Schulen ein Wettbewerbsdruck aufkommen, der für die betroffenen Kinder und Jugendlichen Leistungsstreß und die Wahrscheinlichkeit von Neurosen erzeugt" (S. 71 f.).

Allerdings sind die Vorstellungen des FAMILIENBERICHTs zur Lösung dieses Problems, wenn man sie nicht gleich als ohnehin nur propagandistisch gemeint abtun will, wohl mehr als hilflos:

"Ein solcher Effekt (Konkurrenzeffekt; G.C.) kann nur vermieden werden, wenn mit der Erhöhung von Chancengleichheit im Bildungssystem die Ungleichheiten der sozialen Schichtung im Hinblick auf Macht, Geld und Prestige gleichzeitig vermindert werden. Denn nur in dem Maße, in dem dies gelingt, werden die auch im Schulsystem natürlich unabdingbaren Konkurrenzen ohne den Zwang ablaufen, angesichts der lebenslang drastischen Folgen um jeden Preis gewinnen zu müssen" (S. 72).

Von auch nur ersten Schritten einer solchen "Entschichtungs-politik" seit Veröffentlichung des ZWEITEN FAMILIENBILDUNGS-BERICHTs ist daher auch bis heute wohl nichts Ernsthaftes zu bemerken.

Was das übergeordnete Ziel der Bildungsreform und der zu ihrer Begründung rezipierten und publizistisch weit verbreiteten neuen Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheit und ihrer Beseitigung ist, läßt sich zusammenfassend noch einmal recht plastisch an dem von der ehemaligen Staatssekretärin im Bildungsministerium, HAMM-BRÜCHER gehaltenen Eröffnungsreferat auf dem Vorschulkongreß 1970 in Hannover verdeutlichen (45). Hierauf soll deshalb noch kurz eingegangen werden.

Im Unterschied zu manchen anderen bildungspolitischen Dokumenten ist bei HAMM-BRÜCHER (1971) recht offen ausgesprochen, daß es der Bildungsreform in erster Linie um die Sicherung der Legitimation der bürgerlich-parlamentarischen Herrschaftsform geht:

"Das Bezugssystem aller bildungspolitischen Überlegungen ist die Staatsform, in der wir leben, und die Gesellschaftsform, in der wir zu leben wünschen: Wir leben in einer Demokratie, und ihre Institutionen garantieren uns Freiheit und Recht. Wir wissen aber, daß dies allein nicht genügt, um Demokratie lebendig, glaubwürdig und widerstandsfähig zu machen. Dazu müssen wir in der Demokratie demokratisch leben. Erst damit erhält unsere heute wieder von rechts und links geschmähte Staatsform ihren Sinn, ihre Lebensfähigkeit und ihre Belastbarkeit" (S. 241, Hervorh. G.C.).

Von diesem Standpunkt aus fordert HAMM-BRÜCHER den verstärkten Ausbau von Vorschulerziehung und die Berücksichtigung der modernen Erkenntnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung:

"Wenn das offenkundige und erfreuliche Interesse für Vorschulerziehung mehr ist als eine pseudo-progressive Mode oder das Hobby ehrgeiziger Mütter, und wenn es etwas anderes ist als ein spektakulärer Ansatz für eine neue Form einer ideologischen Kindererziehung, (...) dann kann sie den Anstoß zu einer tiefgreifenden Neubesinnung geben, was Erziehung in dieser Zeit und Welt eigentlich bezwecken soll, worauf sie abzielen und wie sie sich vollziehen soll. Dazu ist es allerhöchste Zeit!" (S. 241) (46).

Die Erkenntnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und insbesondere das Wissen um die frühkindlichen Sozialisationsprozesse sollen dazu beitragen, demokratisch zu leben lernen. "Lernen von früh auf und lebenslang. Demokratisch zu leben ist die Existenzfrage der Demokratie. Deshalb ist Bildungspolitik für die Existenz einer Demokratie auf jeden Fall wichtiger als Verteidigungspolitik" (S. 242).

Zur Begründung ihrer These, daß Vorschulerziehung einer der entscheidenden Ansatzpunkte zur "Verwirklichung einer demokratischen Gesellschaft" sei, beruft sich HAMM-BRÜCHER auf die Erkenntnisse der neueren Begabungs- und Sozialisationsforschung, aufgrund deren die bildungspolitischen Ziele der Vorschulerziehung "zu einer realen Chance geworden" seien. HAMM-BRÜCHER stellt zunächst ganz zurecht fest, daß "der herkömmliche Begabungsbegriff als eine konstante, nahezu gottgegebene Größe ... sich zumindest als zu unpräzise (erweist), um damit den Schulerfolg eines Kindes mit all seinen sozialen und gesellschaftlichen Konsequenzen messen und bewerten zu dürfen" (S. 244), um dann sicher unfreiwillig auszusprechen, wieso für die Bildungspolitik das biogenetische Begabungsverständnis heute überholt ist:

"Das überlieferte rigide Ausleseprinzip unseres gegliederten Schulwesens läßt sich heute damit weder begründen noch rechtfertigen. Der Bildungsrat hat deshalb den Begriff der Begabung durch den der 'Lernfähigkeit' ersetzt und mit dieser neuen Definition - wie ich hoffe - eine Wende im bildungspolitischen und pädagogischen Denken - und Handeln - eingeleitet" (S. 244).

Unter Berufung auf die Sozialisationsforschung entwickelt HAMM-BRÜCHER dabei die Perspektive einer vollständigen Beseitigung sozialer Ungleichheit:

"Wenn es richtig ist, daß die Dynamik der Intelligenzentwicklung, vor allem im Alter des Kleinkindes, ganz wesentlich von dem Milieu und von Umweltfaktoren, von Anregungen und Ermutigung abhängen, dann

besteht begründete Aussicht, offenkundig milieubedingte Chancungleichheit Schritt für Schritt abzubauen, zumindest nach Kräften zu mildern, zu guter Letzt vielleicht zu überwinden" (S. 245).

Dabei soll, wie bereits in den anderen angeführten bildungspolitischen Dokumenten auch, kompensatorische Erziehung dasjenige pädagogische Konzept darstellen, mit dessen Hilfe es bereits in der Elementarerziehung möglich sei, "milieubedingte Bildungsbarrieren und Chancungleichheit schrittweise auszugleichen und damit das Fundament für den Aufbau eines demokratischen Bildungswesens zu schaffen" (S. 246), dessen politisches und ideologisches Ziel darin besteht, dem entgegenzuwirken, was HAMM-BRÜCHER als "Erziehung zum Haß, zur Intoleranz oder zu einem fiktiven Klassenkampf" bezeichnet (S. 248).

Auch wenn HAMM-BRÜCHER in ihren abschließenden Bemerkungen ihre eingangs offensive Definition der Vorschulerziehung als Instrument zur Verteidigung der bürgerlich-parlamentarischen Demokratie scheinbar relativiert und einen eher gesellschaftspolitisch neutralen Standpunkt einzunehmen scheint:

"Vorschulerziehung - Erziehung überhaupt - muß auf der Seite des Kindes sein. Dieses ist das erste und wichtigste Prinzip eines Erziehungssystems, das das kleine Menschenkind und keine Staats- oder Gesellschaftsräson in den Mittelpunkt seiner Bemühungen stellt" (S. 248),

so darf dies doch nicht darüber hinwegtäuschen, daß eine solche Auffassung, sollte sie überhaupt ernst gemeint sein (47), lediglich dazu geeignet ist, den realen Zusammenhang zwischen politischen Interessen und pädagogischen Konzepten zuzudecken. Jedenfalls scheint mir angesichts des im bisherigen vielfältig belegten Zusammenhangs zwischen spezifischen gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen und dem Konzept schichtspezifischer Sozialisation die Behauptung einer gesellschaftspolitischen Neutralität dieses Konzepts und seiner pädagogisch-praktischen Konsequenzen kaum aufrecht erhaltbar zu sein.

### Teil III: Das schichtspezifische Sozialisationskonzept - Ein Paradigma zur Legitimation sozialer Ungleich- heit

In dem nun folgenden Teil will ich zu begründen versuchen, warum sich das schichtspezifische Sozialisationskonzept von seiner theoretischen Konstruktion her als geeignet erwies, das nach Abschluß der Rekonstruktionsperiode und infolge einer bildungs- und gesellschaftspolitischen "Neuorientierung" während der 60er Jahre entstandene Dilemma der Legitimation sozialer Ungleichheit in der Bundesrepublik zu lösen. Ich will mich dazu mit einigen theoretischen Erklärungen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung für soziale Ungleichheit und deren Perpetuierung sowie einigen von ihr daraus gezogenen Schlußfolgerungen auseinandersetzen. Schwerpunkte dieser Auseinandersetzung sollen das Verständnis der schichtspezifischen Sozialisationsforschung von der "Unterschicht", wie es im Begriff des "subkulturellen Milieus der Unterschicht" zum Ausdruck kommt, sowie die Bedeutung der familialen Sozialisation und des schichtspezifischen Sprachverhaltens für die Erklärung sozialer Ungleichheit sein, denn dies sind die Hauptfundamente, auf die das schichtspezifische Sozialisationskonzept seine gesellschaftstheoretischen Aussagen wie seine bildungspolitischen Folgerungen stützt, und auf die auch die "offizielle Rezeption" während der Bildungsreform im besonderen Bezug genommen hat. Vor einer kritischen Auseinandersetzung mit den genannten Aspekten scheint es mir jedoch unbedingt erforderlich, einen anderen Aspekt der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, ohne den m.E. kaum ihre gesellschafts- und bildungspolitische Bedeutung erklärt werden könnte, wenigstens kurz zu beleuchten, nämlich das schichtspezifische Sozialisationskonzept als Ideologie- und Gesellschaftskritik.

#### 5. Das schichtspezifische Sozialisationskonzept als Gesellschafts- und Ideologiekritik

Wenn in der kritischen Auseinandersetzung mit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung seit Beginn der 70er Jahre häufig die Ansicht vertreten wurde, schichtspezifische Sozialisationsforschung sei in erster Linie, wenn nicht gar ausschließlich, "eine heimtückische Machenschaft der Bourgeoisie...", die nichts anderes als ideologische Herrschafts-

sicherung der Kapitalistenklasse und Anpassung der Individuen an die kapitalistische Gesellschaft bezwecke" (zit. nach HAGEMANN-WHITE/WOLFF 1975, S. 44), so greift diese Charakterisierung m.E. deshalb zu kurz, weil sie den ambivalenten Charakter der Sozialisationsforschung als Aufklärungswissenschaft und Ideologie übersieht und einseitig ihren ideologischen Aspekt verabsolutiert. Ebenso wie es jedoch falsch wäre, in der Sozialisationsforschung eine quasi revolutionäre Tendenzwende für die Sozial- und Erziehungswissenschaften zu sehen, wäre es m.E. genauso falsch, Sozialisationsforschung als bloße Legitimationswissenschaft (also als Nichtwissenschaft) zu begreifen (1). Dies gilt auch für die schichtspezifische Sozialisationsforschung als einer besonderen Spielart der Sozialisationsforschung. Man kann ihre relativ rasche Rezeption durch die "offizielle Bildungspolitik", insbesondere aber auch ihren großen Einfluß auf eine kritische, bildungs- und gesellschaftspolitisch interessierte Öffentlichkeit, m.E. nur dann verstehen, wenn man sie in ihrer Widersprüchlichkeit als Aufklärungs- und Legitimationswissenschaft begreift.

Zwei Aspekte sind es im wesentlichen, die es erfordern, zunächst vom schichtspezifischen Sozialisationskonzept als einem gesellschafts- und ideologiekritischen Konzept zu sprechen:

1. die Betonung der sozial bedingten Benachteiligung von Unterschichtkindern hinsichtlich der Chance einer optimalen Begabungsentwicklung und damit einhergehend die Widerlegung biologistischer Begabungstheorien;
2. der Nachweis einer sozialen Selektivität des herkömmlichen Bildungssystems zum Nachteil von Kindern aus unteren Gesellschaftsschichten.

Beide Aspekte zusammen richten sich nicht nur explizit gegen sozialdarwinistische Rechtfertigungsideologien sozialer Ungleichheit, sondern enthüllen darüber hinaus wesentliche Momente sozialer Ungerechtigkeit in der Gesellschaft der Bundesrepublik. Hinzukommt, daß die schichtspezifische Sozialisationsforschung versucht, eine kritische (bildungs-)politische Perspektive zur Beseitigung des von ihr theoretisch analysierten Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Schulerfolg und Sozialstatus zu entwickeln und damit auch von ihren praktischen Schlußfolgerungen her kritisch zur Existenz sozialer Ungleichheit in der Bundesrepublik Position bezieht. Dies kann gerade bei einer kritischen Auseinandersetzung mit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung nicht außer acht gelassen werden.

Wenn die schichtspezifische Sozialisationsforschung "zirkuläre Sozialisationsprozesse" (ROLFF) für die systematisch geringeren Sozialchancen der Unterschicht verantwortlich macht oder, wie z.B. OEVERMANN, die spezifischen Auswirkungen des "subkulturellen Milieus der Unterschicht" auf die kognitiven, motivationalen und sprachlichen Entwicklungsmöglichkeiten der Unterschichtkinder aufzeigt, greift sie

damit nicht nur alle biologisch gefärbten Rechtfertigungs-ideologien sozialer Ungleichheit an, sondern formuliert gleichzeitig auch - ob bewußt oder nicht - Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen, die solche sozialen Benachteiligungen systematisch hervorbringen. Dies gilt es zunächst festzuhalten, bevor man sich mit der Art und Weise, wie dieser Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und sozialer Ungerechtigkeit interpretiert wird, kritisch auseinandersetzen kann.

Eine der wichtigsten Annahmen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung besagt, "daß sich die menschliche Persönlichkeit in keiner ihrer Dimensionen gesellschaftsfrei herausbildet, sondern stets in einer konkreten Lebenswelt, die gesellschaftlich-historisch vermittelt ist" (HURRELMANN 1976, S. 17). Gegenüber allen Theorien, die eine biologische Determiniertheit der menschlichen Persönlichkeit, in welcher Spielart auch immer, behaupten, hat diese Betonung gesellschaftlicher Einflüsse, wie auch immer sie im einzelnen begriffen werden mögen, eine kritische Funktion (2). GEULEN (1977) hat darauf in seinen Bemerkungen zum Interesse an einer Sozialisationstheorie hingewiesen:

"Wo die gesellschaftliche Bedingtheit des Menschen ignoriert oder geleugnet wird, hat bereits die Behauptung bzw. Theorie der Sozialisation als solche eine kritische Funktion. Dies gilt vor allem in Hinblick auf individualistische Positionen, sei es biologisch-nativistischer, sei es metaphysisch-existentialistischer Prägung, die durch eine entfaltete Sozialisationstheorie gleichsam empirisch falsifiziert werden" (S. 20) (3).

Es muß deshalb als ein Verdienst der Sozialisationsforschung angesehen werden, diesen Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Determiniertheit des Menschen in die Diskussion um die Ursachen sozialer Ungleichheit vehement eingebracht zu haben.

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung hat diesen Gedanken in ihrer These von den schichtspezifischen Sozialisationsprozessen und der aus ihnen resultierenden gesellschaftlichen Benachteiligung von Unterschichtkindern zusammengefaßt. Zentraler Gesichtspunkt ist dabei die Auffassung, daß die je spezifischen subkulturellen Lebenswelten entscheidenden Einfluß auf die Chancen des Kindes haben, solche Begabungen auszubilden, die für den späteren Schulerfolg von wesentlicher Bedeutung sind. Sie betont deshalb nachdrücklich, daß bei schulischem Versagen insbesondere die vorschulischen Lernerfahrungen in Rechnung zu stellen seien, "bevor ein genetisch bedingter Begabungsmangel als Ursache für das Versagen angenommen werden darf" (ROTH 1969, S. 39). Mit dieser These der schichtspezifischen Abhängigkeit von Begabungschancen wendet sich die schichtspezifische Sozialisationsforschung gegen all jene Rechtfertigungstheorien sozialer Ungleichheit, die unter Berufung auf den biogenetischen Begabungsbegriff eine primär biologisch begrün-

dete "Sozialpyramide" behaupten.

Ebenfalls als kritisch gegenüber herrschenden Rechtfertigungsideologien sozialer Ungleichheit müssen die Thesen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung über die systematische schulische Benachteiligung von Unterschichtkindern eingestuft werden. So hat die schichtspezifische Sozialisationsforschung recht zuverlässig belegt, daß sich trotz dieser und jener, zumeist äußerlichen Veränderungen am Bildungssystem, "die Stärke des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Ausbildungschance ... in den letzten Jahrzehnten kaum verändert hat" (OEVERMANN 1969, S. 302). Der Nachweis einer schulischen Benachteiligung von Unterschichtkindern aufgrund ihres spezifischen Sprachverhaltens, die einseitige Ausrichtung der schulischen Leistungskriterien zugunsten der Mittelschichtkinder etc., kurz: die Charakterisierung der Schule als "Mittelschicht-Institution" (4) hat all jenen Auffassungen, die eine allgemeine, gleiche und sozial gerechte Teilnahmemöglichkeit aller Gesellschaftsmitglieder, unabhängig von ihrer sozialen Zugehörigkeit, behaupteten, den wissenschaftlichen Boden entzogen. Auffassungen, wie sie z.B. in folgender Charakterisierung der Bildungschancen in unserer Gesellschaft durch die CDU/CSU zum Ausdruck kommen, wurden damit als unzutreffend enthüllt:

"Bildung ist längst nicht mehr ein Privileg bevorrechtigter Klassen, die es ohnehin nicht mehr gibt. (...) Die Gliederung unseres Schul- und Bildungswesens ist längst nicht mehr ein Abbild der Klassengliederung. Sie ist und muß allgemein sein. (...) Während in früheren Generationen der Platz des einzelnen in der Gesellschaft weitgehend durch seine Geburt vorgegeben war, so wird in unserer in Bewegung geratenen offenen Gesellschaft der Standpunkt jedes einzelnen von ihm selbst und seinen Leistungen bestimmt. Es gibt keine vorgegebene soziale Skala mit unverrückbarem 'Oben' und 'Unten'. Alles ist ständig in Bewegung; jeder hat seine Chance" (J.H. DUFHUES, in CDU 1965, S. 2).

Darüber hinaus hat die schichtspezifische Sozialisationsforschung aber auch all jene soziologischen Gesellschaftstheorien erschüttert, die die moderne kapitalistische Industriegesellschaft als "nivellierte Mittelstandsgesellschaft" zu charakterisieren versuchten und soziale Ungleichheit lediglich auf Unterschiede des Verhaltens, kulturelle Merkmale oder Lebensgewohnheiten beschränkt wissen wollten. Indem die schichtspezifische Sozialisationsforschung auf die sozialen Konsequenzen hinweist, die mit schichtenspezifischen Sozialisationsprozessen sowie der schichtenspezifischen Ausprägung des Bildungssystems verbunden sind, leistet sie - ob gewollt oder nicht - einen Beitrag zur Kritik bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse und deren ideologischer Rechtfertigung. Denn die Feststellung einer restriktiven Wirkung von Sozialisationsprozessen - restriktiv hin-

sichtlich den Entfaltungsmöglichkeiten kognitiver, sprachlicher und motivationaler Fähigkeiten ("Begabungs-Barriere") sowie restriktiv hinsichtlich der Erfolgchance im Schulsystem ("Erfolgs-Barriere") - bedeutet implizit Gesellschaftskritik in zweierlei Hinsicht: erstens Kritik an jenen Bedingungen, die überhaupt restriktive Sozialisationsprozesse bewirken; zweitens Kritik am Bildungssystem, das Unterschichtkinder systematisch von weiterführendem Schulerfolg und damit von Sozialchancen ausschließt. Deshalb hat HURRELMANN ganz sicher recht, wenn er es als ein Verdienst der schichtspezifischen Sozialisationsforschung ansieht, auf die insbesondere im Bildungssystem unserer Gesellschaft implizierten "Perpetuierungs- und Legitimationsmechanismen sozialer Ungleichheit" (1976, S. 26) aufmerksam gemacht zu haben.

Ohne dies zu reflektieren, kann m.E. nicht erklärt werden, warum die schichtspezifische Sozialisationsforschung trotz ihrer mangelhaften empirischen wie theoretischen Fundierung (5) so ungewöhnlich rasch rezipiert und zu der kritischen Theorie der Bildungsreform werden konnte. Dies war m.E. nur deshalb möglich, weil die schichtspezifische Sozialisationsforschung die offensichtlichsten Mängel und Ungerechtigkeiten des Bildungs- und Gesellschaftssystems unverblümt thematisiert und "veraltete" Theorien zu deren Legitimation kritisiert hat, gleichzeitig aber - wie im folgenden gezeigt werden soll - in ihrer Kritik trotzdem nicht so weit gegangen ist, daß sie den systematischen Zusammenhang dieser Mängel mit den Produktions- und Herrschaftsverhältnissen der kapitalistischen Gesellschaft deutlich gemacht hätte, sondern diesen Zusammenhang sogar weitgehend ausgeklammert hat.

## 6. Zur Beschreibung von Unterschicht und gesellschaftlicher Wirklichkeit in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung

Wenn es innerhalb der schichtspezifischen Sozialisationsforschung auch keine einheitliche Auffassung darüber gibt, ob die westlichen kapitalistischen Industriegesellschaften als Klassengesellschaften anzusehen sind oder nicht (1), besteht doch weitgehend Übereinstimmung darüber, daß diese Frage für das spezifische Erkenntnisinteresse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung ohnehin zweitrangig sei. Selbst jene Autoren, die von einer "theoretisch zutreffenden Klassifizierung unserer Gesellschaften als 'Klassengesellschaften'" sprechen (HURRELMANN 1975, S. 110), gehen davon aus, daß diese Charakterisierung "für eine realsoziologische und gesellschaftspolitisch sensible Theorie der Gesellschaft ziemlich wertlos" sei (HURRELMANN, ebd.). HURRELMANN begründet dies beispielsweise damit, daß "die wirklichen Unterschiede in den materiellen und immateriellen Lebensbedingungen, zumal diejenigen, die Strukturen und

Prozesse des Sozialisations- und Erziehungsprozesses determinieren, ... durch diese Begriffskonstruktion nicht präzise und vollständig erfaßt" würden (ebd.). Ähnlich argumentiert auch MILHOFFER (1973), die den Begriff der "Klassenlage" als analytisches Kriterium zur Bestimmung der sozioökonomischen Situation der Familie zwar für politisch-ökonomisch treffend hält und in ihm für den Zweck der analytischen Bestimmung gesellschaftlicher Statuszuordnung auch ein eindeutiges Kriterium zur Bestimmung objektiver Herrschaftsstruktur sieht, "nicht aber dafür, wie sich diese Herrschaftsstruktur subjektiv fortsetzt" (S. 153). Sie begründet dies damit, daß die Unterschiede, die innerhalb des lohnabhängigen Teils der Bevölkerung bestehen, sich damit nicht beschreiben ließen. Um jedoch die "Resultate unterschiedlicher sozialer Privilegierung, wie sie sich auf den nahezu völlig auf den Konsum beschränkten privaten Bereich in seinen Sozialisationsinflüssen niederschlagen" (S. 154), erfassen und zuordnen zu können, müsse dem Kriterium des Sozialstatus als Maßstab sozialer Ungleichheit vor dem Klassenbegriff der Vorrang gegeben werden. HURRELMANN hat deshalb recht, wenn er für den Schichtbegriff in der Sozialisations- und Bildungsforschung eine Schlüsselbedeutung konstatiert (2).

In der Vergangenheit hat sich nun u.a. an der Verwendung des Schichtbegriffs als zentraler gesellschaftsanalytischer Kategorie in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung besonders heftige Kritik entzündet. Ich will im folgenden daran anknüpfen, weil sich hieran ganz gut einige Argumente zur Begründung der legitimatorischen Funktionalisierbarkeit des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts entwickeln lassen.

Gegen die Verwendung des Schichtbegriffs in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung ist häufig eingewandt worden, daß "der tatsächliche Zusammenhang von gesellschaftlichen Verhältnissen und gesellschaftlicher Entwicklung ... im Prozeß der Produktion und Reproduktion des vergesellschafteten Lebens" gründe (GOTTSCHALCH u.a. 1971, S. 71) und deshalb die gesellschaftsspezifische Art der Beherrschung der Produktionsbedingungen zu analysieren sei. Gerade dieses gesellschaftliche Grundverhältnis lasse der Schichtbegriff jedoch außer acht. Er verschleierte somit, daß die bürgerliche Gesellschaft durch Klassengegensätze charakterisiert ist. Stattdessen unterstellt der Schichtbegriff nach GOTTSCHALCH u.a. (1971), "eine vor allem nach Prestigemerkmalen eindimensional strukturierte Gesellschaft, die zusammengesetzt ist aus isolierten Individuen, und ignoriert die objektiven Ungleichheiten und Konflikte, die sich aus der privaten Aneignung der Resultate gesellschaftlicher Arbeit ergeben" (S. 71). Ergänzend hierzu hat HEINZ (1976) festgestellt, daß die schichtspezifische Sozialisationsforschung "die gesellschaftliche Grunddifferenz im Kapitalismus, nämlich den Gegensatz zwischen Kapital und Arbeit, in Operationalisierungen von Gesellschaftsstruktur verwischt. Die 'Subkultur' der Arbeiter wird mit der 'Kultur' der Mittelschicht konfrontiert und

das sozioökonomische Problem auf den Lebensstil verschoben" (S. 91). Dies bedeutet m.a.W.:

"... heterogene ökonomische, kulturelle, arbeits- und berufsbezogene Gruppierungen (werden) zu einer fiktiven Einheitlichkeit (=Subkultur oder Schicht) zusammengeschlossen (vgl. WALTER 1973, S. 36 - 40). Die Verallgemeinerung extremer Befunde, etwa aus der Unterschicht vor dem Hintergrund der Mittelschichtnorm adäquater Sozialisation, hat z.B. dazu geführt, die defizitäre Familien- und Lebenssituation einer deklassierten Schicht bzw. Subkultur der armen Minderheiten in den USA auf die Arbeiterfamilie insgesamt als Stigma zu übertragen" (HEINZ 1976, S. 91).

Vor dem Hintergrund dieser kritischen Einwände muß es deshalb erstaunen, daß zahlreiche Kritiker der schichtspezifischen Sozialisationsforschung dennoch am Begriff der "Subkultur" als einer die gesellschaftliche Wirklichkeit angeblich zutreffend abbildenden Kategorie festhalten. Exemplarisch ist die Begründung hierfür - wie sie mehr oder weniger von zahlreichen, der schichtspezifischen Sozialisationsforschung gegenüber kritisch eingestellten Autoren vertreten wird (3) - bei GOTTSCHALCH u.a. (1971) formuliert:

"Alle schichtspezifischen Faktoren, die den familialen Sozialisationsprozeß unmittelbar beeinflussen, können mit dem Begriff der Subkultur erfaßt werden. Dieser Begriff besitzt genau wie der Schichtbegriff keinen erklärenden Charakter für ein System sozialer Ungleichheiten; er beschreibt diese lediglich, während der Begriff der sozialen Klasse erklärende Qualität besitzt, da er das Auftreten bestimmter Strukturen aus den bestehenden Produktionsverhältnissen ableitet" (S. 76).

Ich will - da es sich bei dieser Unterscheidung zwischen vermeintlich korrekter Beschreibung bei gleichzeitig fehlender Erklärungsfähigkeit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung bei den Kritikern der schichtspezifischen Sozialisationsforschung um ein m.E. weit verbreitetes Mißverständnis handelt - im folgenden deshalb versuchen, die beschreibende Adäquatheit des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts zu hinterfragen und mich dabei etwas eingehender mit dem Gesellschaftsbild beschäftigen, das hinter dem Begriff des "subkulturellen Milieus der Unterschicht" steht.

Zur Charakterisierung jener sozialstrukturellen Verhältnisse, vor deren Hintergrund die schichtspezifischen Sozialisationsprozesse analysiert werden, hat sich in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung der von OEVERMANN geprägte Terminus des "subkulturellen Milieus" eingebürgert. Subkulturen sind nach OEVERMANN "konkrete, empirisch-operative Kommunikationszusammenhänge zwischen Individuen, denen die im Alltagsleben wirksamen sozialen Interpretations- und

Deutungsschemata gemeinsam sind und die sich in der subjektiven Erfahrung gemeinsam als bestimmte, von anderen Subkulturen abgrenzbare Gruppierung identifizieren können. Nach wesentlichen Merkmalen vergleichbare konkrete Subkulturen sollen als "subkulturelle Milieus" bezeichnet werden" (1970, S. 14). OEVERMANN selbst betont, daß "die Begriffe 'Subkultur' und 'subkulturelle Milieus' ... auf der deskriptiven Ebene gebraucht (werden), ohne daß für sie der Status analytischer Instrumente beansprucht werden soll" (ebd.). Ihre Bedeutung liegt darin, so OEVERMANN, daß sie notwendig sind, "um in der Literatur isoliert behandelte Verhaltensvariablen deskriptiv zu einem komplexen Bild zusammenfügen zu können" (ebd.). Es kann daher auf dieser Ebene der Auseinandersetzung mit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung gar nicht darum gehen, ihr mangelnde Erklärungsfähigkeit aufgrund der Verwendung des Schichtbegriffs (bzw. des Begriffs der Subkultur) vorzuwerfen, als vielmehr kritisch zu hinterfragen, inwieweit der Begriff des "subkulturellen Milieus" tatsächlich deskriptiv zuverlässig jenes "komplexe Bild" gesellschaftlicher Wirklichkeit zu zeichnen vermag, wie OEVERMANN es behauptet. Mir scheint dies in zweierlei Hinsicht fragwürdig zu sein: einmal hinsichtlich des forschungslogischen Status' dieses Begriffs und seiner empirischen Grundlage; zweitens hinsichtlich des von ihm vertretenen Gesellschaftsbildes und der dadurch geprägten Beschreibung "typischer" gesellschaftlicher Strukturmerkmale. Dies soll nachfolgender genauer erläutert werden.

## 6.1 Zur Problematik der idealtypischen Beschreibung sozialer Wirklichkeit

Wenn in der Literatur zur schichtspezifischen Sozialisation der Einfluß sozialstruktureller Faktoren auf Sprachverhalten, Erziehungsstile, Leistungsmotivation etc. dargestellt und interpretiert wird, wird dabei häufig vergessen, daß es sich bei der Charakterisierung des sozialstrukturellen Hintergrunds dieser Phänomene - den "subkulturellen Milieus" - zunächst um nichts weiter als eine idealtypische Beschreibung sozialer Wirklichkeit handelt. "Idealtypus", eine der zentralen Kategorien in der Methodologie MAX WEBERs, bedeutet aber nichts anderes als "ein Gedankenbild, welches nicht die historische oder gar die 'eigentliche' Wirklichkeit ist, welches noch viel weniger dazu da ist, als ein Schema zu dienen, in welches die Wirklichkeit als Exemplar eingeordnet werden sollte, sondern welches die Bedeutung eines rein idealen Grenzbegriffes hat, an welchem die Wirklichkeit zur Verdeutlichung bestimmter bedeutsamer Bestandteile ihres empirischen Gehaltes gemessen, mit dem sie verglichen wird" (WEBER 1973, S. 238 f.). BARGEL (1973) hat m.E. zurecht auf die "Gefahren der Suggestion", welche diese Methode in sich birgt, hingewiesen (4):

"Diese Darstellungsweise suggeriert nämlich eine größere Konsistenz der Befunde als tatsächlich gegeben ist. Sie erweckt dadurch den Eindruck, als bestätigten die Einzelbefunde sich gegenseitig und als reiche ihre Geltung für den gesamten 'Idealtypus' (z.B. Unterschicht), obwohl sie häufig nur an einzelnen, besonderen Gruppen erhoben wurden" (S. 123).

In der Sozialisationsliteratur wird dann auch häufig unter der Hand die Grenze zwischen idealtypischer Darstellung und realsoziologischer Abbildung der Wirklichkeit verwischt. OEVERMANN selbst ist als gutes Beispiel dafür anzuführen, wie relativierende Hinweise auf die idealtypische Darstellungsweise faktisch ohne Konsequenz bleiben und in Wirklichkeit die dargestellten Befunde für "bare Münze" genommen werden. Dies gilt insbesondere auch für die Beschreibung des subkulturellen Milieus der Unterschicht, die bei OEVERMANN trotz aller einschränkenden Vorbemerkungen letztlich doch als reale Darstellung erscheint. Beispielsweise deutet seine Behauptung, daß westdeutsche Untersuchungen das von ihm gezeichnete Bild der Unterschicht im wesentlichen bestätigt hätten, darauf hin.

Noch ein anderer Gesichtspunkt, auf den BARGEL aufmerksam macht, ist hier zu erwähnen. Bei genauerer Betrachtung der Beschreibung der unterschichtspezifischen Sozialverhältnisse fällt nämlich auf, daß streng genommen unklar bleibt, welche soziale Gruppierung eigentlich gemeint ist, wenn von Unterschicht oder subkulturellem Milieu der Unterschicht die Rede ist. So erwähnt z.B. OEVERMANN zwar, daß er Differenzierungen innerhalb des subkulturellen Milieus der Unterschicht vernachlässigen und nur die "typische Struktur der Sozialbeziehungen" beschreiben wolle, führt aber anschließend dann doch Differenzierungen zwischen einem "sozial verachteten Stratum", einer "traditionalen Arbeiterklasse" und einer "sich verändernden, modernen Arbeiterschicht" ein, ohne auch nur andeutungsweise zu begründen, inwieweit das idealtypisch gezeichnete Bild der Unterschicht für alle drei Schichten als typisch gelten kann. Vielmehr wird suggeriert, als käme es nur noch darauf an, durch weitere Forschungen das bisher schon zutreffende Bild zu differenzieren. BARGEL (1973) hat deshalb zurecht vor der mit der idealtypischen Darstellungsweise verbundenen Gefahr gewarnt, "daß sich die Suggestion der empirischen Bewährung und allgemeinen Gültigkeit durchsetzt. Dann können solche idealtypischen Darstellungen die Vorläufer von Reifikationen und der selektiven Aufnahme von Befunden sein" (S. 124).

Daß diese Gefahr nicht nur gegeben ist, sondern die "Suggestion empirischer Bewährung" auch weithin gewirkt hat, wird bei einer Durchsicht der Sozialisationsliteratur schnell deutlich. Dies hängt nicht nur damit zusammen, daß man insbesondere anfänglich, "fast durchweg auf Forschungen aus dem anglo-amerikanischen Bereich angewiesen (war), wenn man etwas über die Sozialisation in verschiedenen Schichten und Familien, über die Erziehungsziele und -praktiken von Eltern

in der Bundesrepublik ausmachen oder erfahren (wollte)" (BARGEL 1973, S. 120 f.), sondern auch mit spezifischen Eigenarten der Rezeptionspraxis. BARGEL (1973) hat in diesem Zusammenhang von einem "Stille-Post-Effekt" gesprochen, der sich bei der fortschreitenden Wiedergabe und kreisförmigen Zitierweise der Ergebnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung feststellen läßt; ursprüngliche Thesen und Aussagen werden nicht nur zunehmend verstümmelt und verzerrt, sondern erscheinen auch mit jedem weiteren Zitieren als bereits empirisch bewährt. Hinzukommt, daß hypothetische Aussagen aus Gründen der überzeugenderen Darstellung zu affirmativen Realaussagen gewendet werden. Dies ist gemeint, wenn BARGEL vom Mechanismus der Reifikation spricht. Er hat dies an zahlreichen Beispielen anschaulich belegt (5). Allerdings kann dies m.E. nicht allein auf das Konto der Rezipienten der schichtspezifischen Sozialisationsforschung verbucht werden, sondern ist bereits - wie am Beispiel OEVERMANNs gezeigt - in der idealtypischen Darstellungsweise selbst angelegt.

Aus all dem folgt m.E., daß es zumindest als naiv angesehen werden muß, wenn ungeachtet der bereits erwähnten theoretischen Vorbehalte gegenüber der von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung gegebenen Beschreibung gesellschaftlicher Verhältnisse an der These von einer deskriptiv zuverlässigen Beschreibung gesellschaftlicher Wirklichkeit durch die schichtspezifische Sozialisationsforschung festgehalten wird.

## 6.2 Konsequenzen der Mittelschichtorientiertheit

Es gehört inzwischen schon zu einem Gemeinplatz festzustellen, daß die schichtspezifische Sozialisationsforschung mittelschichtorientiert sei. Diese Auffassung wird überwiegend in der kritischen Sozialisationsliteratur vertreten (6) und u.a. auch damit begründet, daß die in empirischen Untersuchungen verwandten Meßinstrumente einen "Mittelschicht-bias" hätten, da die Forscher meist aus der Mittelschicht stammten. Außerdem lägen ihren Analysen die spezifischen Wertvorstellungen der Mittelschicht zugrunde, was u.a. dazu führe, daß die Ergebnisse ihrer Untersuchungen vor dem Hintergrund einer harmonischen Gesellschaftsvorstellung interpretiert würden. Ich will mich an dieser Stelle nicht mit dieser These auseinandersetzen, sondern sie so übernehmen, daraus jedoch einige weitergehendere Schlußfolgerungen ziehen.

Es fällt auf, daß ungeachtet der Diagnose der schichtspezifischen Sozialisationsforschung als mittelschichtorientiert viele Autoren keinerlei Zweifel an der deskriptiven Zuverlässigkeit ihrer "Ergebnisse" anmelden, sondern diese Frage lediglich als ein "Interpretationsproblem" behandeln. So schlagen beispielsweise GOTTSCHALCH u.a. (1971) vor, die von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung erbrachten Ergebnisse einfach als Antwort auf die Zwangszu-

sammenhänge der bürgerlichen Gesellschaft zu interpretieren, dann könnten sie "einen wesentlichen Beitrag zur Klärung der Beziehung zwischen Klassenlage und Klassenbewußtsein der Arbeiter zu einem Zeitpunkt leisten, in dem Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft nicht mehr bewußt von der Arbeiterklasse mit systemverändernder Zielsetzung verarbeitet werden" (S. 68). Ähnlich argumentiert auch BRECHSTEIN (1971), der meint, es komme lediglich darauf an, daß die Ergebnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung "'neu' durchdacht, weitergedacht, auf ihre Konsequenzen und Interdependenzen mit anderen Ergebnissen hin untersucht" würden (S. 6), damit sie "als unauflösbare Bestandteile einer 'marxistischen' (7) Interpretation eine neue Relevanz" erfahren (ebd.). Gegen solche Auffassungen haben HAGEMANN-WHITE/WOLFF (1975) zurecht eingewandt, daß 'marxistische' Vorbemerkungen und Referat der Ergebnisse immer wieder auseinander fallen und es daher in der Konsequenz keinen Unterschied mache, "von welchem 'Standpunkt' aus die Frage nach den Prozessen der Sozialisation gestellt wird" (S. 20). So erscheint auch in der nach eigenem Selbstverständnis "nicht-bürgerlichen" Sozialisationsforschung das Arbeiterkind "als das sprachlich restringierte, gewissenlose, außergeleitete, sich blind unterordnende Wesen, als das Opfer proletarisch familialer Rollenmechanik" (a.a.O., S. 44).

Gerade dann, wenn der Einwand der Mittelschichtorientiertheit überhaupt einen Sinn haben soll - und er scheint mir durchaus berechtigt (8) - kann die Frage der deskriptiven Zuverlässigkeit nicht außer acht bleiben. Deshalb scheinen mir auch von daher erhebliche Zweifel an der These angebracht, daß die schichtspezifische Sozialisationsforschung ungeachtet eines bürgerlichen Gesellschaftsbildes soziale Wirklichkeit zutreffend beschreibe.

HEINZ (1976) hat diese These unter einem anderen Gesichtspunkt ebenfalls in Zweifel gezogen. So hat er kritisiert, daß die Sozialisationsforschung sich bisher weitgehend auf eine Gegenüberstellung der Erziehungsmuster der Arbeiterschicht einerseits und der Mittelschicht andererseits beschränkt hat. Ihre Befunde ergeben sich deshalb "aus einem simplifizierenden, dichotomen Gesellschaftsmodell, das die Sozialstruktur nach dem alleinigen Kriterium manuelle bzw. nichtmanuelle Berufe aufteilt" (S. 91). Deshalb fordert HEINZ im Interesse einer realitätsgerechteren Erfassung der Konstitutionsbedingungen für Sozialisationsprozesse in den Arbeiterfamilien, daß "die Aufhellung 'der Lebenswelt und Weltbilder der sozialen Unterschicht' (HURRELMANN 1973, S. 35) an einer Klassenanalyse der Gesellschaft orientiert sein" muß (ebd.). Dies bedeutet u.a. aber auch zu erkennen, "daß die soziale Privilegierung/Unterprivilegierung der Familie sich nicht nach der Dichotomie manuell/nichtmanuell richtet, sondern diese durchschneidet" (ebd.). Dies ist in der bisherigen Sozialisationsforschung, soweit sie sich mit dem Verhältnis von objektiver Lage und subjektivem Bewußtsein befaßt hat, aber nach HEINZ nur ungenügend beachtet worden:

"Objektive Lage ist (einerseits) zu eng mit der Zugehörigkeit zur Arbeiterschicht bzw. Mittelschicht 'verrechnet' worden (wo hier doch auf grundlegendere Bestimmungsfaktoren des Klassenverhältnisses eingegangen werden müßte); (andererseits) zu allgemein, weil Orientierungsmuster und Deutungsschemata an die Subkultur sozialer Schichten gebunden wurden" (ebd.). Am Beispiel des ZWEITEN FAMILIENBERICHTS (1975) weist HEINZ auf die Auswirkungen solcher Schwächen einer Schichtungsanalyse der Gesellschaft hin, wo verschiedene gesellschaftliche Konstitutionsbedingungen von Sozialisation nebeneinander verwendet werden, ohne theoretisch integriert zu sein. Demgegenüber betont er m.E. zurecht, daß "gerade die Rückbindung von Arbeitserfahrungen auf die Klassenstruktur ... es ermöglicht, die Schichtengliederung nicht nach einer beliebigen Kombination der gesellschaftlichen Bedingungen der familialen Reproduktion zu bilden, sondern eine Konzeption der Schichtung innerhalb der lohnabhängigen Klasse zu entwickeln" (1976, S. 92). Diese Feststellung muß als wichtige Kritik an der Beschreibung der sozialstrukturellen Verhältnisse durch die schichtspezifische Sozialisationsforschung gewertet werden (9).

ZIEGLER (1973) hat in einer Arbeit, in der er sich mit dem ideologischen Gehalt der Sprachbarrierentheorie auseinandersetzt (10), diese Frage noch weiter zugespitzt und daraus einen weitergehenden Ideologievorwurf gegenüber dem schichtspezifischen Sozialisationskonzept abgeleitet. So wird nach seiner Meinung der ideologische Gehalt dieses Konzepts nicht erst dann faßbar, "wenn man etwa in der Beschreibung des 'elaborierten Codes' 'schichtenspezifische' Vorurteile der 'Mittelschicht' erkennt" (S. 34). Für ZIEGLER liegt der ideologische Gehalt der Barrierentheorie - wie er das schichtspezifische Sozialisationskonzept nennt - bereits in der Konstruktion der "Barriere" selbst. Diese ergibt sich, so ZIEGLER, folgerichtig aus einer Ideologie, "in der Individuum und Gesellschaft voneinander getrennt erscheinen, die gesellschaftliche Bestimmtheit des Individuums als diesem äußerlich, fremd gedacht wird" (ebd.) (11).

Ich will im folgenden am Beispiel OEVERMANNs zeigen, welches Verständnis die schichtspezifische Sozialisationsforschung von den "typischen" sozialstrukturellen Merkmalen, die für die Unterschicht als relevant erachtet werden, hat und welches Bild sie im Zusammenhang damit vom Unterschicht-Angehörigen zeichnet.

### 6.3 Zur Charakterisierung der Unterschicht

Schon bei der Darstellung dessen, was OEVERMANN "Stellung im Produktionsprozeß" nennt, fällt auf, daß es sich hierbei keinesfalls um eine konkrete Beschreibung der für die Arbeiterklasse typischen sozialen Stellung im Gesamtzusammenhang des gesellschaftlichen Produktionsprozesses handelt, sondern allenfalls um eine oberflächliche Beschreibung der Arbeitssituation des Arbeiters. Dies machen folgende Aus-

führungen OEVERMANNs (1969) deutlich:

"Seine Arbeitssituation, in der er sich starken institutionellen und informellen Kontrollen gegenüber sieht, ist durch ein hohes Maß an Abhängigkeit und Unterordnung geprägt ... Weder kann er autonom über seine Arbeitseinteilung entscheiden oder wesentlichen Einfluß auf die von oben organisierten Arbeitsvorgänge ausüben, noch hat er die Möglichkeit, sich die Struktur des Produktionsvorgangs rational transparent zu machen. Vielmehr muß er sich den technischen und sozialen Bedingungen des Arbeitsplatzes widerstandslos fügen" (S. 304).

Dieselbe oberflächliche Beschreibung findet sich bei der Darstellung der nach OEVERMANN typischen Sozialbeziehungen am Arbeitsplatz:

"So ist er (der Arbeiter; G.C.) einerseits in lockere, zur Solidarität verpflichtende Beziehungen zu seinen Kollegen und andererseits in eine rigide, autoritär strukturierte Rollenbeziehung zu seinen Vorgesetzten eingebunden. Ihr muß er sich fügen, will er nicht seinen Arbeitsplatz verlieren. Er trifft also am Arbeitsplatz auf ein streng vorgegebenes, quasi ritualisiertes Beziehungsmuster, das ihm keinen Spielraum und nur wenig Handlungsalternativen beläßt. Entsprechend eingeschränkt bleibt sein Erfahrungshorizont, der in den Mittelschichtberufen eher ständig erweitert wird" (ebd.).

Entsprechend ist das Bild, das OEVERMANN (1969) vom Angehörigen der Unterschicht zeichnet: ihm zufolge ist der Arbeiter "den objektiven Lebensbedingungen und der streng hierarchisch gegliederten Organisation am Arbeitsplatz hilflos ausgeliefert" (S. 306), "werden die Arbeiter von der sozialen und technischen Struktur des Arbeitsplatzes her zur Verteidigung ihrer Rechte in täglich neu zu bestärkender Solidarität gezwungen" (S. 305), ist die soziale Lebenswelt im subkulturellen Milieu der Unterschicht gekennzeichnet durch relative "Ohnmacht, Hilflosigkeit und Unsicherheit gegenüber der 'Außenwelt'" (S. 305). All dies führt nach OEVERMANN zur Reduktion der Erfahrungsmöglichkeiten der Unterschicht, die sich noch "weiter verstärkt durch die in der Unterschicht vorherrschende 'Apathie'" (ebd.). Diese habe ihre Ursache außer in den genannten Arbeitsbedingungen auch in der für die Unterschicht typischen Abstinenz vom allgemeinen gesellschaftlichen Leben sowie der geringen Erziehung. OEVERMANN zufolge ist dies ein Kreisprozeß, aus dem es kein Entrinnen gibt (12).

Hier werden erneut die bereits erwähnten Schwächen einer idealtypischen Darstellung deutlich. Aber während die idealtypische Beschreibung bei MAX WEBER immerhin noch dem Postulat der möglichst weitgehenden Annäherung des Idealtypus an die Wirklichkeit verpflichtet war (13), scheint das hier

gezeichnete Bild der Arbeiterklasse eher auf spekulativen Vermutungen und projizierten Vorurteilen, die auf dem Boden mangelnder empirischer Kenntnisse der Wirklichkeit entstanden sind (14), zu beruhen. Das von OEVERMANN und mit ihm von der schichtspezifischen Sozialisationsliteratur im allgemeinen gezeichnete Bild von dem Unterschicht-Angehörigen als einem "apathischen, passiven und hilflosen Menschen" ähnelt, wie ZIEGLER (1973) feststellt, in vielerlei Hinsicht MARCUSES "eindimensionalem Menschen":

"Der Zustand, in dem sich der 'eindimensionale Mensch' befindet, stimmt mit dem, den OEVERMANN der 'Unterschicht' zuschreibt, strukturell überein: hier wie dort die Ohnmacht, die Dimension, in der der einzelne befangen ist, zu übersteigen. Das 'eindimensionale Denken' scheint bei der traditionellen systemüberwindenden Kraft, der Arbeiterklasse, am wirksamsten, so daß sie jetzt selbst 'Stütze und affirmative Kraft' des Herrschaftssystems sei" (S. 34) (15).

ZIEGLER beurteilt diese Darstellung der Arbeiterklasse in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung dahingehend, daß sie eine scheinbar plausible Erklärung für die Passivität der Unterschicht liefert und damit gleichsam modellhaft die "unheimlichen Wirkungskräfte des 'Systems' bloßzulegen" scheint (S. 34), während es sich in Wirklichkeit darum handelt, "daß man ein gesellschaftliches Interpretationsmodell auf die Arbeiterklasse projiziert, das Ausdruck der Erfahrung der eigenen Ohnmacht und Frustration ist" (ebd.). ZIEGLER meint damit in erster Linie die kleinbürgerliche Intelligenz, die von zunehmender Deklassierung bedroht ist und nun versucht, die Mittelschicht-Tugenden gegenüber der Arbeiterklasse zu verklären und damit die Privilegien, die mit ihrer sozialen Stellung als "ideologischen Vermittlern der Machtverhältnisse in der bürgerlichen Gesellschaft" verbunden sind, zu retten (16).

Zusammenfassend scheint mir die These vertretbar, daß die in diesem Kapitel zusammengefaßte Charakterisierung der Unterschicht und der für sie typischen Lebens- und Arbeitsverhältnisse durch das schichtspezifische Sozialisationskonzept ein wichtiges Moment für dessen Brauchbarkeit als Legitimationskonzept sozialer Ungleichheit darstellt. So besteht ein wesentlicher Inhalt dieses Konzepts darin, gesellschaftliche Ungleichheit nicht aus den Produktionsverhältnissen und dem politischen Herrschaftssystem abzuleiten, sondern aus den Sozialisationsprozessen heraus zu begründen und faktisch damit die Unterschicht selbst für die Existenz und Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit verantwortlich zu machen.

## 7. Zur Erklärung sozialer Ungleichheit durch familiäre Sozialisationsprozesse

Die im vorigen Kapitel herausgearbeitete Behauptung der

schichtspezifischen Sozialisationsforschung von einer faktischen "Selbstverantwortlichkeit" der Unterschicht für ihre gesellschaftliche Benachteiligung findet sich in ähnlicher Form auch in ihren Thesen zur Sozialisation in der Familie. Dies ist allerdings nicht so ohne weiteres offensichtlich, da im allgemeinen die Abhängigkeit der familialen Sozialisationsprozesse von den objektiven gesellschaftlichen Bedingungen betont wird und es daher z.T. so scheinen mag, als würde die schichtspezifische Sozialisationsforschung im Gegensatz zu den im vorigen Kapitel gezogenen Schlußfolgerungen doch in den gesellschaftlichen Produktions- und Herrschaftsverhältnissen die entscheidende Ursache sozialer Ungleichheit sehen. Folgende Beispiele könnten jedenfalls durchaus diesen Schluß nahelegen.

So kritisiert z.B. ROLFF (1967) an DAHRENDORFs These von der "affektiven Distanz" (1), daß es für eine soziologische Analyse nicht ausreiche, beim "Arbeiterbewußtsein" stehen zu bleiben und sich dabei mit der Konstatierung bestimmter Bewußtseinsinhalte und Verhaltensweisen der Arbeiter zu begnügen. Stattdessen komme es darauf an, "die sozialstrukturellen Gründe für diese Bewußtseinsinhalte und Verhaltensweisen zu untersuchen" (S. 18). MOLLENHAUER (1969) warnt davor, schichtspezifische Wertvorstellungen nur als unabhängige Variablen zu betrachten. Vielmehr müsse gesehen werden, daß sie zwar einen sehr einflußreichen Faktor im Sozialisationszusammenhang darstellen, "ihrerseits aber abhängig vom sozioökonomischen Status derer (sind), für die sie gelten, und damit auch von deren objektiven Aufstiegs- und Bildungschancen" (S. 272). OEVERMANN (1969) behauptet ebenfalls, das durch schichtspezifische Sozialisationsprozesse geprägte Bewußtsein der Unterschicht aus den objektiven sozioökonomischen Verhältnissen abgeleitet zu haben. GOTTSCHALCH u.a. (1971) formulieren diesen Zusammenhang noch expliziter, wenn sie betonen, "daß die Familie in einer unlösbaren Verflechtung mit dem gesellschaftlichen Prozeß steht, daß ihr Schicksal von diesem abhängt" (S. 72) und daß "die Ergebnisse, die aus Untersuchungen über das subkulturelle Milieu der Unterschicht stammen, (...) als Erscheinungen des antagonistischen Widerspruchs einer nicht an den Bedürfnissen der Individuen ausgerichteten Produktionsweise interpretiert werden (können)" (S. 78).

Es wird sich indes im folgenden zeigen lassen, daß trotz der hier exemplarisch zitierten Betonung der Abhängigkeit schichtspezifischer Sozialisationsprozesse von den objektiven gesellschaftlichen Strukturen und ihrer Charakterisierung als Reflex auf schichttypische Problemlösungsstrategien, die den schichtspezifischen Familienstrukturen zugrundeliegenden gesellschaftlichen Verhältnisse kaum mehr als die Rolle einer faktisch vernachlässigbaren Randvariablen spielen. Dies wird deutlich, wenn man z.B. die von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung angebotene Erklärung für den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Schulerfolg und sozialer Ungleichheit näher betrachtet.

## 7.1 Zur Bestimmung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Schulerfolg und sozialer Ungleichheit

MOLLENHAUER (1969) (2), mit dem ich mich zunächst auseinandersetzen möchte, sieht als den entscheidenden Faktor zur Erklärung des geringen Schulerfolgs von Arbeiterkindern die sog. "elterliche Erziehungsideologie" an. Damit sind jene Wertorientierungen und instrumentellen Normen gemeint (3), die dem elterlichen Erziehungsverhalten zugrundeliegen. Diese Ideologie verhindert, so lautet kurz zusammengefaßt die These MOLLENHAUERS, daß die Unterschicht-Kinder entsprechend den Anforderungen der Schule sozialisiert werden (4) und damit jene Schulleistungen erbringen können, die als Voraussetzung zur Erlangung der in unserer Gesellschaft begehrtesten sozialen Positionen gelten (5). Eine entscheidende Rolle spielt für MOLLENHAUER dabei die Prämisse, "daß die Bereitschaft eines Individuums, Leistungen zu erbringen, von den Werten abhängt, an denen sich die Erziehung orientiert hat, die es in der Familie von klein auf genießt" (S. 272). So hält er es für erwiesen, "daß die besseren Leistungen und das höhere Aspirationsniveau von Mittelschicht-Kindern mit einem Welthorizont korrelieren, der sich durch die Merkmale 'aktivistisch', 'zukunftsorientiert' und 'individualistisch' auszeichnet" (ebd.), während in der Unterschicht diese Merkmale nur eine geringe Rolle spielen, vor allem hier auch nicht über die Fähigkeit verfügt wird, unmittelbare Befriedigungen zugunsten später erfüllbarer Erwartungen aufzuschieben (das sog. "deferred gratification pattern"). Im Gegensatz zu den Mittelschicht-Kindern sind die Unterschicht-Kinder "vorwiegend passivistisch, gegenwartsorientiert und familistisch. (...) Mit dieser Wertorientierung geht ein niedriges Aspirationsniveau im Hinblick auf weiterführenden Schulbesuch bei Unterschicht-Kindern ... einher. Die Schulleistungen dieser Gruppe verteilen sich entsprechend" (S. 280).

MOLLENHAUER leitet hieraus seine entscheidende These ab, die besagt, "daß schichtspezifische Sozialisationsstile eine gravierende Minderung des Schulerfolgs bewirken ... (weil Unterschicht-Kinder einem Sozialisationsmilieu entstammen), das der Schule nicht kongruent ist, und (sie) ... einen Konflikt zu bewältigen (haben), der dadurch entsteht, daß sie sich dem mittelständischen Verhaltensstil der Schule und ihrer Mitschüler nur anpassen können um den Preis einer Entfremdung von ihrer sozialen Herkunft" (S. 281). Dieser Konflikt tritt nach MOLLENHAUER deshalb verschärft auf, weil die Unterschicht-Kinder "durch ihre soziale Position weniger zu Mitgliedern der Gesamtkultur sozialisiert worden (sind) als vielmehr vornehmlich zu Mitgliedern ihrer sozialen Schicht" (ebd.) (6).

Bereits diese wenigen Zitate machen m.E. deutlich, daß das subjektive Bewußtsein als entscheidende Erklärungsvariable angesehen wird und die eingangs zitierten Verweise auf

dessen Abhängigkeit von den objektiven gesellschaftlichen Strukturzusammenhängen nahezu bedeutungslos sind. Wenn man, wie hier an MOLLENHAUER exemplarisch belegt, von den historisch konkreten Produktions- und Herrschaftsverhältnissen absieht und demzufolge auch Schule nicht als ein Herrschaftsinstrument begreift, muß man zwangsläufig zu der Vorstellung kommen, familiäre Sozialisationsprozesse seien die entscheidende Barriere, die soziale Gleichheit zwischen der Unterschicht und den übrigen Teilen der Gesellschaft verhinderten. Vom Boden dieser Vorstellung aus ist es dann durchaus konsequent, die Unterschicht-Eltern selbst für das Scheitern ihrer Kinder in der Schule verantwortlich zu machen mit der Begründung, ihre Erziehungsvorstellungen paßten nicht mehr in eine demokratische Schule und Gesellschaft:

"Elterliche Erziehungsideologie und die strategischen Prinzipien einer 'demokratisierten' Schule sind nicht kongruent. Die innerfamiliären Werte und Vorstellungen entsprechen eher einem 'konservativen' Schultypus und damit auch einem Typus des Leistungsverhaltens, der eher in einem statischen als in einem dynamisch-offenen Gesellschaftskonzept funktional wirkt" (MOLLENHAUER 1969, S. 276).

Diese Argumentation der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, in der die Unterschicht als selbst verantwortlich für ihr "soziales Schicksal" bezeichnet und der Klassencharakter von Schule und Gesellschaft ausgeblendet wird, ist bei ABELS (1972) noch weiter ausgebaut. Von ihm wird die These, wonach durch familiäre Sozialisationsprozesse in erster Linie schichtspezifische Wertvorstellungen und Verhaltensformen reproduziert werden, dahingehend zugespitzt, daß die Unterschicht-Familie überhaupt unfähig sei, ihre Kinder entsprechend den Anforderungen der Gesellschaft zu sozialisieren und ihr das zudem noch nicht einmal richtig bewußt sei. So behauptet ABELS:

"Diese Reproduzierung des eigenen Horizontes läßt besonders bildungsarme Schichten soziale Verhaltensformen, die sich unter den Bedingungen des engen Verkehrskreises durchaus bewähren, als übertragbar auf und ausreichend für die komplizierten Anforderungen der größeren Gesellschaft bewerten. Diese frühe intensive Prägung und Festlegung des Jugendlichen aus sozial und kulturell schwachen Schichten führt dazu, daß Einstellung und Verhalten sowohl den Anforderungen einer modernen, wertpluralen Gesellschaftsordnung als auch spezifischen individuellen Möglichkeiten bei weitem nicht entsprechen" (S. 49).

Neben der "Unkenntnis neuer Chancen und Anforderungen" sind es nach ABELS in erster Linie die spezifischen Verhaltensformen der Unterschicht, die deren geringen Besuch von weiterführenden Schulen erklären. Diese Verhaltensformen

habe sich die Unterschicht dabei letztlich selbst zuzuschreiben:

"Dieses Verhalten kann mit einer gewissen Berechtigung als Rückzug bezeichnet werden, mögen seine Gründe nun in der Scheu vor neuen Problemen liegen, die gewohnte Verhaltensmuster in Frage stellen könnten, oder in mangelndem Selbstvertrauen oder gar trotziger Uneinsichtigkeit (!)" (ebd.) (7).

Zu den sozialisationsbedingten Ursachen einer "Bildungsabstinez" der Arbeiter kommt nach ABELS noch die "relativ hohe Entlohnung" der Arbeiter als weiterer Grund für ihr "Desinteresse" an weiterführender Bildung hinzu:

"Das Bewußtsein, 'sich ebenfalls leisten zu können', was durch Werbung und Eigenerlebnis als Kennzeichen des erfolgreichen Menschen in dieser Gesellschaft erfahren wird, führt zu einer geistigen Abseithaltung, die die Notwendigkeit weiterführender Bildung mit dem Argument ablehnt, auch ohne diesen Aufwand 'sich was leisten zu können'. Der Aufwand an der Konsumfront wird mit Sozialstatus gleichgesetzt. (...) Der soziale Aufstieg wird aus diesen Gründen als relativ überflüssig betrachtet" (S. 50 f.).

Deshalb sind für ABELS ökonomische Begründungen der Arbeiter dafür, daß sie ihre Kinder nicht auf weiterführende Schulen schicken, in den meisten Fällen auch nur vorgeschobene Ausflüchte, hinter denen sich in Wirklichkeit bildungsfeindliche Einstellungen verbergen (8).

Der ideologische Charakter dieser These fällt noch deutlicher ins Auge, wenn man sie im Zusammenhang mit dem Gesellschaftsbild ABELS' betrachtet. Er geht davon aus, daß die "moderne Industriegesellschaft" durch eine starke Mobilität gekennzeichnet sei, die von jedem einzelnen "eine aktive Sicherung, ja einen Neuerwerb der sozialen Position der Familie" verlange, denn jede Familie stehe in jeder Generation wieder "am Rande eines sozialen Abstiegs wie auch eines sozialen Aufstiegs". Dabei entschieden sich die Arbeiterfamilien eben nur zögernd für einen sozialen Aufstieg über die weiterführende Schule. Damit verzichteten sie jedoch gleichzeitig auf die ihnen von der Gesellschaft gebotenen Chancen und hätten somit letztlich selbst die Verantwortung für ihre soziale Benachteiligung zu tragen:

"Der soziale Rückzug der Familien aus sozial und kulturell schwachen Schichten ist damit auch ein Rückzug von den Chancen dieser Gesellschaft: weder werden spezifische Möglichkeiten dieser Gesellschaft wahrgenommen, noch hält man diese Möglichkeiten für realisierbar oder auch nur erstrebenswert. Die Folge ist ein Absinken des Leistungs- und Aspirationsniveaus" (S. 61 f.).

FRIEDRICH ENGELS hat sich bereits 1844 in seiner Untersu-

chung über "die Lage der arbeitenden Klasse in England" mit Argumenten auseinander gesetzt, die die soziale Lage der Arbeiter in erster Linie als Resultat deren spezifischen Bewußtseins zu erklären versuchten und den Arbeitern selbst die Verantwortung für ihre soziale Lage zuschieben wollten. ENGELS hält dem u.a. entgegen:

"Eine Klasse, um deren Bildung sich niemand kümmert, die allen möglichen Zufällen unterworfen ist, die gar keine Sicherheit der Lebenslage kennt, was für Gründe, was für ein Interesse hat die, Vorhersicht zu üben, ein 'solides' Leben zu führen und, statt von der Gunst des Augenblicks zu profitieren, auf einen entfernteren Genuß zu denken, der gerade für sie und ihre ewig schwankende, sich überschlagende Stellung noch sehr ungewiß ist? Eine Klasse, die alle Nachteile der sozialen Ordnung zu tragen hat, ohne ihre Vorteile zu genießen, eine Klasse, der diese soziale Ordnung nur feindselig erscheint, von der verlangt man noch, daß sie diese soziale Ordnung respektieren soll? Das ist wahrlich zu viel. Aber die Arbeiterklasse kann der sozialen Ordnung, solange diese besteht, nicht entrinnen, und wenn der einzelne Arbeiter gegen sie aufsteht, so fällt der größte Schaden auf ihn. (...) Es ist wirklich zu naiv, welche Forderungen der selbstzufriedene Bourgeois an den Arbeiter stellt" (1970, S. 356) (9).

Für ABELS geht es bei der Analyse der schichtspezifischen Sozialisationsprozesse u.a. auch darum, auf die politischen Gefahren aufmerksam zu machen, die seines Erachtens mit einer Bildungsabstinenz der Arbeiter verbunden sind. So warnt er davor, die "echten Spannungen", die von den Arbeitern aufgrund ihrer Benachteiligung "in der konkreten Wettbewerbssituation der Gesamtgesellschaft real erlebt werden" (S. 50), zu unterschätzen. Denn:

"Die Erfahrung der Unzulänglichkeit bei der Artikulierung oder Durchsetzung spezifischer Interessen und oft auch Diskriminierung, die sich von Gleichgültigkeit über Mißtrauen bis zur Zurückweisung erstreckt, führt häufig zu Abwehrreaktionen und Aggressivität. (...) Das Bewußtsein, mit der Orientierung an der Mittelschicht einer Fiktion von der Chancengleichheit aufgesessen zu sein, führt schließlich zu einem Gefühl der Ohnmacht und des Hasses" (S. 50) (10).

Wenn ABELS deshalb als bildungspolitische Folgerung die Forderung erhebt, den Bereich der allgemeinen Bildung in der Schule neu zu strukturieren und alle Möglichkeiten kompensatorischer und emanzipatorischer Sozialisation und differenzierter Förderung auszuschöpfen (11), so steht dahinter weniger das Interesse an einer wirklichen Verbesserung der Lage der unteren sozialen Schichten als vielmehr die Absicht, "soziale Spannungen" im Interesse des Erhalts der "modernen Industriegesellschaft" abzuschwächen bzw. zu befrieden (12).

## 7.2 Zur bildungspolitischen und sozialen Perspektive der schichtspezifischen Sozialisationsforschung

An der im schichtspezifischen Sozialisationskonzept implizierten bildungspolitischen und sozialen Perspektive läßt sich ein weiteres Moment seiner Funktionalisierbarkeit für die politischen und ideologischen Zwecke der Bildungsreform identifizieren. Verdeutlichen will ich dies am Beispiel von ROLFFs "Sozialisation und Auslese durch die Schule" (1967), da hier m.E. ganz gut die Ambivalenz von aufklärerischer und legitimatorischer Komponente des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts vereint ist.

Bei ROLFF ist zunächst als positiv hervorzuheben seine ummißverständliche Betonung der Tatsache, daß sich "hinter dem allgemein anerkannten 'Menschenrecht auf gleiche Bildungschancen für jedermann' auch in der gegenwärtigen Gesellschaft eine Schule (verbirgt), die de facto Statusvorteile prämiert und Statusnachteile konserviert, die die einen bevorzugt, die sowieso schon im Vorteil sind, und die anderen benachteiligt, die schon immer im Nachteil waren" (S. 105). Deshalb identifiziert er die soziale Funktion der Schule als eine sozialkonservative, "die die bestehende soziale Schichtung reproduziert und perpetuiert und damit - gewollt oder ungewollt - der Stabilisierung der Herrschaftsverhältnisse dient" (S. 106). In Kritik an SCHELSKYs These von der "Schule als zentraler sozialer Dirigierungsstelle für Lebenschancen" kommt ROLFF zu dem Schluß, daß es angemessener wäre, wenn man "von der Schule spräche als zentraler Stabilisierungsstelle für die Privilegien der Ober- und Mittelschicht, die die soziale Schichtung reproduziert und Herrschaftsverhältnisse konserviert" (ebd.).

Allerdings vermag es ROLFF nun nicht, diese Analyse der sozialen Funktion der Schule konsequent weiterzudenken und sie in ihrem gesetzmäßigen Zusammenhang mit den bestehenden Klassen- und Herrschaftsverhältnissen der kapitalistischen Gesellschaft zu begreifen (13). Da er aus diesem Grunde Schule nicht als ein politisches und ideologisches Herrschaftsinstrument zur Aufrechterhaltung bürgerlicher Klassenherrschaft verstehen kann, ist seine Kritik an SCHELSKY auch nicht prinzipieller Art, sondern wendet sich lediglich gegen dessen Bild von Schule als einer Beschreibung der tatsächlichen Verhältnisse. Was ihn mit SCHELSKY jedoch verbindet, ist die Behauptung, Schulbildung bestimme heute (14) in hohem Maße das Ausmaß der sozialen Mobilität (15). ROLFF unterstellt dabei, daß "der soziale Status des einzelnen ... im allgemeinen nicht mehr allein durch Privilegien des Besitzes oder der Herkunft für alle Zeiten vorgegeben (ist), sondern ... durch Berufsqualifikationen, die eine zunehmend verlängerte Ausbildungszeit voraussetzen, erworben oder zumindest gesichert werden (muß). Sozialer Aufstieg kann (- so sein Fazit -) in der Regel nur gelingen, wenn vorher der nötige Ausbildungsgrad erworben wird" (1967, S. 12). Bereits in

Teil I habe ich mich mit dem ideologischen Charakter dieser These auseinandergesetzt, so daß es hier ausreicht, die Konsequenzen aufzuzeigen, die sich für die Analyse ROLFFs daraus ergeben.

Da ROLFF den Auslesecharakter der Schule nicht aus der gesamtgesellschaftlichen Klassenstruktur ableitet und damit auch nur als akzidentell begreift, verengt sich sein analytischer Bezugspunkt zwangsläufig auf die Frage, was eigentlich Arbeiterkinder am sozialen Aufstieg in unserer Gesellschaft hindere. Bereits dadurch, daß diese Fragestellung in Verkenning der wirklichen gesellschaftlichen Strukturzusammenhänge die Möglichkeit hierzu als prinzipiell gegeben unterstellt, erweist sie sich als ideologisch. Denn ROLFF impliziert damit nicht nur sozialen Aufstieg für einzelne Angehörige der Arbeiterklasse, sondern für die gesamte Klasse als prinzipiell möglich (16). Zugleich wird damit das erkenntnisleitende Interesse an der Aufhellung jener gesellschaftlichen Bedingungen, die für die soziale Benachteiligung der Unterschicht verantwortlich sind, reduziert auf die Frage, wie sich diese Benachteiligung reproduziert. Dies zeigt sich bereits in ROLFFs zentraler These, die er als Erklärung sozialer Benachteiligung der Unterschicht anbietet:

"Die schichtenspezifische Auslese durch die Schule ist in der modernen Gesellschaft, in der die formalen Schranken für den Zugang zu weiterführenden Schulen gefallen sind und der allgemeine Wohlstand die finanziellen Schranken weitgehend abgebaut hat (17), vor allem durch einen zirkelförmigen Verlauf des Sozialisationsprozesses bestimmt" (ROLFF 1967, S. 18 f.).

Deutlicher wird dies noch an der Ableitung, die ROLFF zu seiner These führt:

"Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei den Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei den Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht; während der Sozialisation durch die Familie werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt; die Sozialisation durch die Freundschaftsgruppen der Heranwachsenden vermag die schichtenspezifischen Unterschiede nicht aufzuheben. Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es Kinder der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausübten. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen" (1967, S. 19) (18).

Was ROLFF in seiner gesamten Analyse dabei jedoch außer acht läßt, ist die Tatsache, daß es die selben gesellschaftlichen Verhältnisse - eben die der kapitalistischen Klassengesellschaft - sind, die unterschiedliche Sozialisationsbedingungen und damit auch unterschiedliche soziale Erfolgchancen für Unterschicht und Mittelschicht hervorbringen. Auch dies führt, wie bereits am Beispiel anderer Autoren gezeigt wurde, in der Konsequenz dazu, daß die spezifische familiäre Sozialisation der Unterschicht als letztlich verantwortlich für die soziale Benachteiligung der Unterschicht dargestellt wird:

"Die Erziehung des Arbeiterkindes prädisponiert es für einen verfrühten Abbruch der Schulausbildung, und der schon in der Phase der frühkindlichen Sozialisation angelegte resignative Sozialcharakter des Arbeiters verfestigt sich noch in der Erfahrungsumwelt des modernen hierarchischen Industriebetriebs" (1967, S. 107).

Auch in Hinsicht ihrer (bildungs)politischen Perspektive erweist sich die im übrigen sonst recht kritische Analyse ROLFFs als brauchbar für die ideologischen Ziele der Bildungsreform. Wie bereits erwähnt, stellt für ROLFF die Frage nach den Mechanismen, die sozialen Aufstieg für Arbeiterkinder erschweren bzw. verhindern, den theoretischen Bezugspunkt seiner Analyse dar. Umgekehrt sieht ROLFF im sozialen Aufstieg der Arbeiterkinder seine wichtigste gesellschaftspolitische Perspektive. Hieran sind seine Vorschläge zu einer strukturellen Reform der Schule und einer Verbesserung der Didaktik im Interesse der Arbeiterkinder orientiert (19). Es wurde bereits in Teil I gezeigt, warum diese Perspektive als ideologisch kritisiert werden muß (20). ROLFF selbst sieht daß auch die Verwirklichung individuellen Aufstiegs in unserer Gesellschaft nicht ganz ohne Probleme ist (Aufsteiger-Neurose) und formuliert daher weitergehendere Forderungen, die jedoch zeigen, wie hilflos eine gesellschaftspolitische Perspektive wird, wenn sie die grundlegenden Strukturmerkmale kapitalistischer Klassengesellschaften unberücksichtigt läßt:

"Will man diesen unerwünschten Nebeneffekt (Aufsteiger-Neurose; G.C.) vermeiden, dann muß auch den Arbeitereltern eine bessere Chance zur Emanzipation gegeben werden. Erst wenn die Eltern voll emanzipiert sind, können 'Begabungsreserven' ausgeschöpft werden; erst dann kann man hoffen, daß auch diejenigen begabten Schüler aus den unterprivilegierten Schichten optimalen Schulerfolg erlangen, die sich bislang psychisch überfordert sehen und einer Entfremdung vom Elternhaus einen frühzeitigen Schulabgang vorziehen. (...) eine Emanzipation der Eltern ist nur möglich, wenn ihre Berufsposition und Arbeitsplatzsituation ... verändert werden. Es hat sich ja gezeigt, daß es nicht zuletzt die untergeordnete Berufsposition

der Arbeiter ist, die Eigeninitiative und Selbstbewußtsein erstickt; daß individueller Ehrgeiz zu einer Kategorie ohne Sinn wird, wenn tatsächlich kaum ein Arbeiter sozial aufsteigen kann" (1967, S. 107 f.).

Mit dieser Forderung nach Herstellung der Bedingungen, die individuellen sozialen Aufstieg für mehr Arbeiterkinder als bisher möglich machen, kommt ROLFF aber objektiv jenen Interessen entgegen, denen es darum geht, zwar einige negative Erscheinungen der kapitalistischen Gesellschaftsordnung zu beseitigen, diese selbst jedoch beizubehalten.

Dies ist im übrigen auch bereits in der Begriffsverwendung "unterprivilegierte Schichten" impliziert. Denn diesem Terminus zufolge sind, wie ZIEGLER (1973) bemerkt hat, die Angehörigen der Unterschicht, also die "Unterprivilegierten", Menschen, "die nicht zu wenig (soziale) Rechte, sondern zu wenig (soziale) V o r r e c h t e genießen" (S. 36) (21). Wenn die schichtspezifische Sozialisationsforschung daher als gesellschaftspolitisches Ziel den Abbau der "Unterprivilegierung" der Unterschicht formuliert, bedeutet dies folgerichtig nichts anderes als auch der Unterschicht ein paar "Privilegien" im Rahmen der bestehenden kapitalistischen Gesellschaftsordnung verschaffen zu wollen, diese selbst aber unangetastet zu lassen (22).

#### 8. Zur Erklärung sozialer Ungleichheit durch schichtenspezifisches Sprachverhalten

BERNSTEINS und OEVERMANNs Thesen zum schichtenspezifischen Sprachverhalten gehören sicher zu jenen "Ergebnissen" der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, die während der Bildungsreform mit am häufigsten rezipiert worden sind und an die sich - wenn auch von unterschiedlichen Positionen her und mit unterschiedlichen Zielvorstellungen - die meisten bildungspolitischen Erwartungen geknüpft haben. Das Spektrum reicht vom BILDUNGSBERICHT '70 der Bundesregierung, wo in der Kompensation schichtspezifischer Sprachdefizite im Rahmen einer verstärkten Elementarerziehung der "entscheidende Ansatz für den Abbau von Milieusperrnen" gesehen wird (1), bis hin zu marxistisch orientierten Autoren, die die Erkenntnisse über schichtenspezifisches Sprachverhalten nicht kapitalistischen Verwertungsinteressen ausgeliefert wissen wollen, sondern sie am Interesse der Arbeiterschaft ausrichten und eine so definierte kompensatorische Erziehung als emanzipatorisches Konzept im Dienste der Ausbildung von Klassenbewußtsein in der Arbeiterklasse benutzen wollen (z.B. LANGENBACH 1970, EHLICH u.a. 1971). Die Faszination, die von den soziolinguistischen Thesen BERNSTEINS und OEVERMANNs ausgegangen ist, verdankt sich sicher nicht zuletzt der unmittelbaren Plausibilität, die diese Thesen vordergründig haben. Denn unterschiedliches Sprachverhalten bei Angehörigen verschiedener sozialer Herkunft ist ein allgemein bekanntes Phäno-

men. Die von der Kodetheorie hieraus abgeleiteten Schlußfolgerungen zur Erklärung von sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich und in der Gesellschaft scheinen vor allem auch deshalb einleuchtend zu sein, weil sie nicht auf die vorurteilshaften Annahmen der biogenetischen Begabungstheorie vom angeborenen Intelligenzdefizit der Unterschicht gestützt sind, sondern auf wissenschaftlicheren Füßen zu stehen scheinen. Außerdem erscheinen die von der Kodetheorie vorgeschlagenen bildungspolitischen Konsequenzen innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse relativ einfach realisierbar zu sein.

Bevor ich mich im einzelnen kritisch mit den hier relevanten Aussagen und Implikationen der Kodetheorie auseinandersetze, will ich zunächst in knapper und systematischer Form ihren Argumentationsgang bei der Erklärung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Schulerfolg und sozialer Stellung sowie den daraus abgeleiteten Folgerungen noch einmal zusammenfassen:

OEVERMANNs hypothetisch gehaltene Formulierung, "daß die vergleichsweise geringen schulischen Erfolgchancen von Kindern aus ökonomisch, sozial und kulturell unterprivilegierten Schichten zu einem nicht geringen Teil auf einer milieu-bedingten 'Retardierung' dieser Kinder im sprachlichen Bereich zu beruhen scheinen" (1969, S. 297), enthält bereits eine wesentliche Aussage der Kodetheorie. Ihr zufolge ist das "subkulturelle Milieu der Unterschicht" für die Herausbildung eines differenzierten, expliziten und abstraktionsfähigen Sprachgebrauchs, kurz: eines "elaborierten Kodes" (2), ausgesprochen ungünstig. Insgesamt muß also von einer "sprachlichen Verarmung der Kinder aus der Unterschicht" (OEVERMANN 1969, S. 310) gesprochen werden. Dies ist bei BERNSTEIN im Begriff des "restringierten Kodes" (3) zusammengefaßt. Während zwar die Mittelschicht-Kinder prinzipiell auch über den restringierten Kode verfügen, bleibt umgekehrt der elaborierte Kode den Unterschicht-Kindern verschlossen (4). Dieses Beschränktsein auf den restringierten Kode führt dazu, daß Unterschicht-Kinder im Vergleich zu Mittelschicht-Kindern schlechtere Erfolgsaussichten in der Schule haben, m.a.W. Chancengleichheit nicht gegeben ist.

Diese sprachbedingte Chancengleichheit für Unterschicht-Kinder gilt nach BERNSTEIN/OEVERMANN (5) in zweierlei Hinsicht:

1. im Hinblick auf die Chance, diejenigen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen zu erwerben, die für erfolgreiches Lernen in der Schule erforderlich sind;
2. im Hinblick auf die Chance, in der Schule "objektiv" beurteilt und gefördert zu werden.

OEVERMANN hat dies 1974 noch einmal präzisiert und dargelegt, was die Kodetheorie meint, wenn sie von Sprachbarrieren spricht:

- "a) Sprachliche Leistungen werden in den schulischen Leistungskriterien übermäßig betont.

- b) Merkmale des Sprachverhaltens sind immer auch Erkennungssymbole für die Zugehörigkeit zu subkulturellen Milieus und wirken so als Vehikel der Aktualisierung von sozialen Vorurteilen bei den Erziehungspersonen.
- c) Erziehungspersonen schließen, wie in Alltagskommunikation allgemein üblich, aus der Form der sprachlichen Äußerung auf die Differenziertheit des Problembewußtseins des Sprechers und unterschätzen auf diese Weise die Qualität der kognitiven Repräsentation bei Unterschicht-Kindern.
- d) Die von den sozialen Strategien des Sprachgebrauchs motivierten Unterschiede in den sprachlichen Äußerungen bedingen in der Tat langfristig im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung genuine Differenzen in der Qualität der Kognition, aber auch der affektiv-motivationalen Komponenten der Persönlichkeit" (S. 552) (6).

BERNSTEIN/OEVERMANN wollen die Kodetheorie jedoch nicht auf die Erklärung von spezifischen Erscheinungen sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich beschränkt wissen. Darüber hinaus sehen sie in der Analyse "des schichtenspezifischen Sprachmilieus einen bedeutsamen Schlüssel für das Verständnis derjenigen Mechanismen (...), die an der Genese von Unterschieden im individuellen Erwerb der Statuszuweisungskriterien beteiligt sind" (OEVERMANN 1970, S. 4), begreifen schichtenspezifisches Sprachverhalten also als wesentlichen Erklärungsfaktor für die Existenz sozialer Ungleichheit im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang.

Für BERNSTEIN/OEVERMANN ergibt sich die Relevanz der Kodetheorie zur Erklärung sozialer Ungleichheit aus den sozialen Konsequenzen, die mit dem jeweiligen Schulerfolg eines Individuums für dessen weitere Lebensbiographie verbunden sind. Schule als vermittelnde sekundäre Sozialisationsinstanz zwischen familialer Sozialisation und späterer sozialer Stellung hat dabei eine Schlüsselfunktion. OEVERMANN (1970) begründet dies damit, daß "die Institutionen der formalen Ausbildung (einerseits) zu einem entscheidenden Bestimmungsfaktor des Systems sozialer Ungleichheit geworden und zwingend am Prozeß der Legitimierung von Herrschaftsverhältnissen und gesellschaftlichen Ordnungszusammenhängen beteiligt (seien)", andererseits jedoch auch die Chance eröffneten, "den Kreisprozeß der Perpetuierung von Systemen der sozialen Ungleichheit aufzubrechen" (S. 7). Leitender Gesichtspunkt für die Analyse schichtenspezifischen Sprachverhaltens ist bei OEVERMANN deshalb die Frage, "in welchem Maße die öffentlichen Ausbildungsinstitutionen die strukturelle Chance einer 'interessenfreien', auf rationalen Kriterien basierenden Statuszuweisung wahrnehmen können oder in welchem Maße sie dazu beitragen können, die bestehenden Systeme sozialer Ungleichheit zu perpetuieren" (ebd.). BERNSTEIN/OEVERMANN gehen davon aus, daß es die Mechanismen des Sozialisationsprozesses

sind, die entscheidend verhindern, "daß der Zugang zu den stratifizierten Positionen für alle Individuen unabhängig von der sozialen Herkunft in gleicher Weise möglich ist, daß also im Verhältnis zwischen zwei Generationen optimale soziale Mobilität herrscht" (ebd.).

Ihre praktischen Folgerungen sind an diesem Modell einer "chancengleichen Gesellschaft" orientiert, zu deren Verwirklichung ihnen die Kenntnisse schichtenspezifischen Sprachverhaltens und seiner Konsequenzen als Voraussetzung gelten. Das Bildungssystem soll dabei als zentraler Hebel fungieren:

"Das Ausbildungssystem kann das Prinzip der Chancengleichheit nicht nur verwirklichen helfen, indem es Förderung und Auslese der Schüler an 'objektiven' Kriterien ausrichtet, sondern vor allem, indem es seine Lehrmethoden so organisiert, daß die sozialen Ungleichheiten, die schon in den Bedingungen des Erwerbs von 'Fähigkeiten' bestehen, eingeebnet werden. Erst in dieser 'resozialisierenden' Funktion hat die Schule eine Chance, den genannten, durch schichtenspezifische Sozialisationsprozesse bedingten Kreisprozeß der Statuszuweisung zu unterbrechen und so zum endogenen Faktor sozialen Wandels zu werden" (OEVERMANN 1970, S. 9).

Damit ist der Argumentationsgang der Kodetheorie im wesentlichen zusammengefaßt. Im folgenden will ich nun zu erklären versuchen, warum auch unter diesem Aspekt meine These vom schichtspezifischen Sozialisationskonzept als einem Paradigma zur Legitimation sozialer Ungleichheit berechtigt ist. Ich will mich dabei im wesentlichen auf zwei Implikationen der Kodetheorie beschränken, die mir allerdings gewichtig genug erscheinen, um als Begründung für meine These stehen zu können. Diese zwei Implikationen sind: 1. Sprachverhalten als die eigentliche bzw. entscheidende soziale Barriere in der Gesellschaft, 2. soziale Abhängigkeit der Unterschicht als Folge von Sprachverhalten.

## 8.1 Sprachverhalten als die wichtigste soziale Barriere in der Gesellschaft

In einer polemisch gehaltenen Auseinandersetzung mit Kritikern der kompensatorischen Erziehung (7) versucht sich OEVERMANN (1974) gegen die u.a. erhobenen Einwände, dieses Konzept beabsichtige, Unterschicht-Kinder an die Kultur der herrschenden Klasse anzupassen, unterprivilegierte Gruppen zu pazifizieren und das überkommene Schulsystem zu konservieren (8), damit zu verteidigen, daß er seinen Kritikern vorwirft, nicht nur die Bedingungen und Prozesse der Sozialisation in den verschiedenen Schichten "nahtlos und ohne Rest aus der Logik des Kapitalverwertungsprozesses, den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise oder der antagonistischen Klassenstruktur ableiten zu wollen" (S. 544),

sondern auch in ihren praktischen Konsequenzen die Chance zu verspielen, "die Schule, mit welchen bescheidenen Konsequenzen auch immer, zum endogenen Faktor gesellschaftlicher Veränderungen werden zu lassen" und stattdessen einem Purismus zu folgen, "für den alles, was sich der naiven Vorstellung eines alles auf einmal verändernden revolutionären Umschwungs nicht fügt, den Namen gesellschaftlicher Veränderung im Prozeß der Emanzipation der Gattung nicht verdient" (S. 549) (9). Diese Bemerkungen führen mich wieder auf zwei entscheidende Annahmen, die ich z.T. bereits diskutiert habe und die auch für das theoretische Gebäude der Kodetheorie und ihrer bildungspolitischen Folgerungen von wesentlicher Bedeutung sind: 1. das Gesellschaftsverständnis der Kodetheorie und 2. das darauf aufbauend angenommene Verständnis vom Zusammenhang von Schule und Gesellschaft.

Wenn OEVERMANN seinen Kritikern vorwirft, Sozialisationsbedingungen und -prozesse aus der Logik der kapitalistischen Produktionsweise oder dem Klassenantagonismus nahtlos ableiten zu wollen, dient ihm dies lediglich als Argument für seine Auffassung, daß beides im Grunde gar nichts miteinander zu tun habe. So berechtigt einerseits die Kritik an dem Versuch einer nahtlosen Ableitung ist (10), so notwendig ist es jedoch andererseits, den Zusammenhang zwischen Sozialisationsprozessen und den spezifischen Charakteristika der kapitalistischen Klassengesellschaft in der Theorie zu erfassen und für die Erklärung der spezifischen Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Sprachverhalten, Schulerfolg und sozialer Ungleichheit fruchtbar zu machen. Eben dies geschieht jedoch in der Kodetheorie nicht. Vielmehr rückt sie die "Sprachbarrieren" in den Vordergrund ihrer Ableitungen, während die sozialstrukturellen Bedingungen nur der Form halber erwähnt werden und die Klassen- und Herrschaftsverhältnisse ganz unerwähnt bleiben. Beispielhaft kann dies an BERNSTEIN'S Verständnis vom Zusammenhang von Sozialstruktur und Sprachverhalten gezeigt werden.

In Anlehnung an WHORF'S sprachdeterministische Theorie (11) vertritt BERNSTEIN die Auffassung einer gegenseitigen Bedingtheit von Sprachverhalten und Sozialstruktur, derzufolge Sprache und Sozialstruktur in einem zirkulären Verhältnis zueinander stehen (12). Während für WHORF jedoch der Sprachgebrauch noch Ausdruck einer historisch bedingten kulturellen Gesamtsituation ist, stellt er für BERNSTEIN lediglich eine Funktion der Form sozialer Beziehungen ohne jede historische Bestimmtheit dar (13). Eben dieses Ignorieren der historischen Bedingtheit der Gesellschaftsstruktur (14), für das sich gesellschaftliche Bewegung in einem zirkulären Prozeß erschöpft, führt bei BERNSTEIN im Gegensatz zu WHORF, dessen Sprachdeterminismus zugleich auch immer ein Sprachrelativismus ist, zu einem rigiden mechanistischen Prinzip, das ZIEGLER auf folgenden Nenner gebracht hat: "die Sozialstruktur bestimmt das Sprachverhalten, das Sprachverhalten bestimmt die Sozialstruktur, usw. usw." (1975, S. 26).

Folgende Formulierungen bei BERNSTEIN (1959) machen dies deutlich:

"Die Implikationen bestimmter Formen von Sprachgebrauch, wie er in einer normalen Bevölkerung zu finden ist, verzögern oder erleichtern das Lernen, und zwar unabhängig von jeder angeborenen Fähigkeit. Gewisse sprachliche Formen bringen für den Sprechenden einen Verlust an Geschicklichkeiten (sowohl kognitiven wie auch sozialen) mit sich, die sowohl für eine erfolgreiche Erziehung als auch für den Erfolg im Beruf von ausschlaggebender Wichtigkeit sind; (...) Wir werden zeigen, daß sich besondere Sprecheweisen mit bestimmten sozialen Gruppen verbinden. Diese Sprecheweisen schaffen zunächst und stärken dann zunehmend gewisse Wege, auf denen Beziehungen zu Objekten und Personen hergestellt werden" (S. 8) (15).

"Verschiedene soziale Strukturen legen die Betonung auf verschiedene Möglichkeiten, die dem Sprachgebrauch inhärent sind; und ist der Akzent einmal gesetzt, dann wird die sich daraus ergebende sprachliche Form zu einem der wichtigsten Mittel, um bestimmte Denk- und Gefühlsweisen hervorzurufen und zu verstärken, die mit der betreffenden sozialen Gruppe funktionell zusammenhängen. Die soziale Struktur der Mittel- und der Arbeiterklasse ist so beschaffen, daß die Betonung auf verschiedenartige Möglichkeiten der Sprache gelegt wird, so daß sich zwei verschiedene Typen des Sprachgebrauchs ergeben, welche die Sprechenden auf verschiedene Arten von Beziehungen, Objekten und Personen verweisen, und zwar unabhängig vom Niveau der gemessenen Intelligenz. Die Rolle der Intelligenz besteht darin, daß sie dem Sprechenden erlaubt, jene Möglichkeiten erfolgreicher auszubehalten, die durch die gesellschaftlich festgelegten Formen des Sprachgebrauchs symbolisiert werden. Es gibt Ausnahmen von diesem sprachlichen Determinismus, die sich aus den besonderen Bedingungen psychischer Begrenzung ergeben" (a.a.O., S. 20 f.) (16).

Von OEVERMANN wird dieses Sprachverständnis ebenfalls geteilt. Sprachverhalten gilt ihm dabei als "verselbständigter Mechanismus der Reproduktion der Sozialstruktur". Er vertritt die These, daß

"die sozial motivierte Sprachperformanz, der sozial motivierte Umgang mit den Möglichkeiten der sprachlichen Explikation in der Gestalt gruppen- oder schichtenspezifischer Realisierung gleicher Kompetenz Texte als objektive Strukturen erzeugt, die ihre eigengesetzlichen Restriktionen auf die Handlungspartner und den Sprecher selbst unabhängig von dessen Ausdrucksintentionen und dessen Kontextwissen ausüben und unter diesem Gesichtspunkt folgenreich sind. Die

Muster der sozial motivierten Sprachperformanz sind für sich genommen nicht nur ein folgenloses Derivat sozialer Strukturen, sondern verselbständigte soziale Mechanismen der Reproduktion der sozialen Lebenswelt" (1974, S. 557) (17).

Dies ist, so OEVERMANN, der soziologische Kern der Sprachbarrierentheorie (18).

Die hier aufgestellte These einer eigenständigen Bedeutung schichtenspezifischen Sprachverhaltens für die Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit spielt auch für die Erklärung schulischer Benachteiligung von Unterschicht-Kindern eine wichtige Rolle. Dies läßt sich z.B. anhand der Unterscheidung OEVERMANNs zwischen Sprachkompetenz und Sprachperformanz verdeutlichen.

Gegenüber Versuchen, durch die Hintertür biologistische Annahmen in die Sprachbarrierentheorie einzuschmuggeln, hält OEVERMANN ausdrücklich daran fest, daß es sich bei den von ihr analysierten Schichtunterschieden im Sprachverhalten nicht um Kompetenz-, sondern um Performanzunterschiede handelt (19). Deshalb entsteht für ihn die schulische Benachteiligung der Unterschicht-Kinder dadurch, daß diese, "sofern in ihrem Milieu Sprache in der Strategie der minimalen Verbalisierung gebraucht wird, ihre kognitiven Repräsentationen, ihre Problemlösungskapazität, ihre Einfälle, Empfindungen und ihr Wissen im Vergleich zum Mittelschicht-Kind, das in der Strategie der autonomen und kontextunabhängigen Verbalisierung kommuniziert, zumindest außerhalb ihrer konkreten, besonderen Lebenswelt weniger angemessen zur Darstellung bringen und kommunikativ realisieren können" (1974, S. 557). Vor dem Hintergrund der oben dargestellten sprachdeterministischen Auffassung der Kodetheorie ist es m.E. jedoch zweitrangig, ob die Benachteiligung der Unterschicht-Kinder aus Kompetenz- oder Performanzgründen angenommen wird, entscheidend ist dabei die Behauptung einer ursächlichen Rolle der Sprache für den Ausschluß von weiterführender Bildung. Soweit dabei aber die im Teil I der vorliegenden Arbeit analysierten politischen Zusammenhänge zwischen Bildungssystem und Gesellschaft außer Betracht bleiben, gerinnt eine solche These zur Ideologie.

Nun ließe sich jedoch einwenden, die Betonung der Sprachperformanz beinhalte immerhin die theoretische Möglichkeit einer praktischen Beseitigung von "Sprachbarrieren". Kompensatorische Erziehung gilt ja als der Versuch, kompensatorisch jenen restriktiven sozialen Bedingungen entgegenzuwirken, die sich negativ auf die Realisierung der sprachlichen Kompetenz der Unterschicht-Kinder auswirken. Allerdings bleibt auch diese Feststellung m.E. weitgehend folgenlos, soweit die gesellschaftlichen Bedingungen, die jenes Sprachverhalten hervorbringen, selbst nur unzureichend analysiert werden (20) und darüber hinaus die praktischen Folgerungen - wie verschiedentlich schon gezeigt wurde (21) - im wesentlichen auf eine Korrektur von Symptomen gerichtet sind.

Der kritische Charakter der Kodetheorie, den OEVERMANN postuliert, ist daher auch äußerst ambivalent. Wenn OEVERMANN unterstellt, daß die Kodetheorie jene sozialen Lebensbedingungen kritisiere, die schichtenspezifisches Sprachverhalten hervorbringen, so gilt dies nur implizit und auch nur insoweit, als deren negative sozialen Konsequenzen für Unterschicht-Kinder aufgezeigt werden. Andererseits gilt es jedoch festzuhalten, daß ihre Kritik an den sozialen Lebensbedingungen - wie bereits aufgezeigt wurde - von Fatalismus und Ignorieren der grundlegenden gesellschaftlichen Zusammenhänge gekennzeichnet ist. Dem entsprechen auch ihre praktischen Folgerungen, die naiv Einsicht und guten Willen der Herrschenden sowie eine autonome Wirkung aufklärerischer Ideen unterstellen. Was die Sprachbarrierentheorie übersieht, ist nicht nur die Tatsache, daß es nicht primär an den fehlenden sozialwissenschaftlichen und linguistischen Kenntnissen der Erziehungspersonen liegt, weswegen die Unterschicht eine sozial diskriminierende Bewertung ihrer Sprache erfährt und es in der Folge davon zu einer ungerechten Beurteilung ihrer schulischen Leistungen kommt, sondern weit gravierender: die Sprachbarrierentheorie ignoriert den systematischen Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Produktions- und Klassenverhältnissen und der "sozialen Realität ungleicher Macht- und Sanktionschancen" (OEVERMANN) einerseits, und andererseits der Existenz dessen, was OEVERMANN "subkulturelles Milieu der Unterschicht" nennt, mit all den hiermit verknüpften sozialen Konsequenzen. Aus diesem Grund kann die schichtspezifische Sozialisationsforschung auch zu solch naiven Folgerungen kommen wie z.B. der, Schule zum "endogenen Faktor sozialer Veränderung" zu machen (22) und dabei zu spekulieren, ob es im Interesse der Unterschicht besser wäre, das Gewicht "mehr auf Veränderung der Leistungskriterien in Richtung auf Abbau von Schichtdiskriminierung im Schulerfolg oder mehr ... (auf) kompensatorische Erziehung" zu legen (OEVERMANN 1974, S. 548) (23).

Zusammenfassend läßt sich also festhalten, daß die Sprachbarrierentheorie Sprache deshalb als den entscheidenden Faktor zur Erklärung sozialer Ungleichheit annehmen kann, weil sie die grundlegenden gesellschaftlichen Strukturmerkmale und Funktionsmechanismen ignoriert. So wie dem Gesellschaftsverständnis der Kodetheorie zufolge "Armut und Reichtum im Zusammenhang mit der Menge von erreichbaren Privilegien gesehen werden können, die für die oberen Gesellschaftsschichten groß und für die unteren gering sind, so sieht BERNSTEIN den Zugang zu Privilegien als eine Funktion der Verwendung distinkter Mengen von Kommunikationssymbolen in der Weise determiniert, daß Angehörige der Mittelschicht (vielseitiges verbales Repertoire) wesentlich mehr Privilegien erreichen können als Sprecher der Unterschicht (eingeschränktes verbales Repertoire). Dies bedeutet, daß Sprecher unterprivilegierter Gruppen nur dann Sozialerfolg haben können, wenn sie bestimmte sprachliche Leistungen erbringen, die für die herrschende Gesellschaftsschicht als Norm gelten und

von ihr als solche kontrolliert werden" (DITTMAR 1973, S. 7) (24). Die Kodetheorie kommt deshalb zu dieser Auffassung, weil sie gesellschaftliche Vorteile und "sich besser ausdrücken" einerseits und soziale Nachteile und "schlechter sprechen" andererseits im Prinzip gleichsetzt. Ihr zufolge fehlen "restringierten Sprechern" genau die Ausdrucksmöglichkeiten, die den Erfolg der "elaborierten Sprecher" garantieren (DITTMAR 1973, S. 8). "Die Sprache der Mittelschicht (...) stellt somit einen Selektionsmechanismus dar, der in Form eines sozialen Filters die gesellschaftlichen Privilegien über die Sprachverwendung kontrolliert" (ebd.). Zugespitzt hat DITTMAR deshalb recht, wenn er als Fazit des Argumentationsgangs der Sprachbarrientheorie feststellt: "Die soziale Barriere zwischen den Schichten besteht eigentlich aufgrund der Tatsache, daß die einen sich angeblich nicht so gut ausdrücken können wie die anderen" (ebd.). In der Konsequenz bedeutet dies jedoch nichts anderes, als die soziale Klassenstruktur der kapitalistischen Gesellschaft zu reduzieren auf individuelle Fähigkeiten.

## 8.2 Restringiertes Sprachverhalten als Ursache sozialer Abhängigkeit der Unterschicht

Eine wesentliche Implikation des restringierten Kodes besteht nach BERNSTEIN/OEVERMANN darin, daß er die Ausbildung von "Ich-Autonomie" und "Rollendistanz" verhindere und so zu unbefragter Einhaltung von gesellschaftlichen Normen in der Unterschicht führe. Diese Annahme ist bereits schon in der Bestimmung schichttypischer Verhaltensweisen von Mittelschicht und Unterschicht enthalten:

"Typische Verhaltensweisen der Mittelschicht sind Offenheit, Mobilität oder Interessenabwägung. Dagegen herrschen in der Unterschicht bei grundsätzlicher Reduktion der Erfahrungsmöglichkeiten relative Ohnmacht, Hilflosigkeit und Unsicherheit gegenüber der Außenwelt, Apathie, Resignation, mangelhaft ausgebildete personale Identität" (zit. nach ZIEGLER 1973, S. 27).

Charakteristisch für den Unterschicht-Angehörigen sei, so OEVERMANN, daß er die Sozialstruktur "passiv" rezipiere statt sie zu "interpretieren" (1969, S. 306). Folge der geringen "Ich-Autonomie" und einer damit verbundenen geringen "Entscheidungsautonomie" sei, daß man sich gegen Veränderungen wehre und ihnen gleichzeitig doch vergleichsweise hilflos ausgeliefert sei (ebd.). Als besonders fatal für die Unterschicht-Angehörigen wirkt sich dabei nach Auffassung der schichtspezifischen Sozialisationstheorie die Tatsache aus, daß ihnen ihre "Beschränktheit" gar nicht bewußt ist, daß - wie ZIEGLER (1973) es etwas sarkastisch umschreibt - "die 'Barriere' ... von denen, die sie einschränkt, nicht

wahrgenommen werden (kann), gleich wie ein zweidimensionales Wesen seine vom Standpunkt der Dreidimensionalität aus gegebene Beschränkung nicht bemerkt" (S. 27). Nach Vorstellung der Kodetheorie sind, so ZIEGLER, "die Betroffenen die bewußtlosen Gefangenen ihrer eigenen Beschränkung ... im Falle der Unterschicht werden dabei die eigenen beschränkten Verhältnisse in einer Art *circulus vitiosus* laufend reproduziert" (ebd.).

Damit ist bereits ausgesagt, daß im Verständnis der Kodetheorie "Sprachbarrieren" nicht in erster Linie als ein äußeres, sondern zu allererst als ein im Menschen selbst verinnerlichtes Hindernis begriffen werden. OEVERMANN verteidigt deshalb durchaus zurecht die Kodetheorie gegen seine Kritiker mit der Bemerkung, daß die Feststellung von sozial diskriminierenden Bewertungen des Unterschicht-Sprachgebrauchs "eben nicht das Ganze der sozialen und biographischen Folgen sozial motivierten unterschiedlichen Sprachgebrauchs erfaßt" (1974, S. 556 f.), sondern daß viel entscheidender die sich aus dem Unterschicht-Sprachgebrauch langfristig ergebenden negativen Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung sind (25). Als eine der wesentlichsten Konsequenzen sind dabei, wie bereits erwähnt, mangelnde Ausbildung von Rollendistanz und insbesondere mangelnde Ausbildung von Ich-Autonomie gemeint (26). Nach dem Verständnis von OEVERMANN sind dies mit die wichtigsten Voraussetzungen dafür, um sich als Individuum von gesellschaftlicher Abhängigkeit und Zwängen freimachen zu können. In ihrem Projektvorschlag für die vom Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung geplante Untersuchung "Elternhaus und Schule" (27) haben OEVERMANN u.a. deshalb auch besonders hervorgehoben, daß die bisherige Sozialisationsforschung "den Aspekt der Individuierung im Sozialisationsprozeß vernachlässigt" und sich zu wenig mit der Entwicklung einer "autonomen Ich-Organisation" befaßt habe (OEVERMANN u.a. 1968, S. 15). Ich will nachfolgend einige Auszüge aus der Begründung OEVERMANNs u.a. für die Bedeutung von Ich-Autonomie wiedergeben, weil hieraus deutlich wird, wie im Verständnis der Kodetheorie Sprachverhalten und soziale Abhängigkeit miteinander zusammenhängen.

Die Begründung für Ich-Autonomie als notwendiger Voraussetzung gesellschaftlicher Emanzipation ist bei OEVERMANN u.a. (1968) in Form eines Forschungsprogramms formuliert. Da bislang noch mangelnde Klarheit über die Mechanismen der Entwicklung einer autonomen Ich-Organisation bestehe, komme es daher darauf an,

"diejenigen Mechanismen begrifflich zu fassen, mit deren Hilfe das Kind aktiv seine eigene Biographie im Hinblick auf die verschiedenen Aspekte seiner sozialen Umwelt zu organisieren vermag und durch die es Strategien entwickeln kann, seine Erfahrungen auf verschiedenen Altersstufen und in verschiedenen Situationen mit einem Bild von sich selbst als einzigartigem Individuum zusammenzufassen. Wir

müssen verfolgen, wie das aufwachsende Kind generalisierte Strategien des Lernens und Bewertens entwickelt, die es zu einer sinnvollen Interpretation seiner Umwelt gelangen lassen. Dieses Problem fällt mit der Frage zusammen, welches Potential das sozialisierte Individuum besitzt, das soziale System, dem es angehört, zu kritisieren und zu verändern" (S. 16).

Maßstab, an dem die Leistung der Sozialisationsagenturen zu messen ist, sei daher nicht "die Einübung des neuen Mitglieds in die jeweiligen Normen eines gegebenen Gesellschaftssystems, sondern der erfolgreiche Erwerb der Grundqualifikationen des Rollenhandelns überhaupt" (ebd., S. 25). Hierzu gehörten Ich-Identität bzw. eine autonome Ich-Organisation (28). Hier ist die Bestimmung von Ich-Identität von Interesse:

"Ich-Identität bezeichnet die spezifische Fähigkeit, Krisen der Ich-Struktur durch Umstrukturieren zu lösen. Rollentheoretisch läßt sich die Ich-Struktur mit Hilfe der Begriffe der persönlichen und der sozialen Identität bestimmen. Die persönliche Identität kommt zum Ausdruck in der Einheit einer unverwechselbaren Biographie, die soziale Identität in der Zugehörigkeit derselben Person zu verschiedenen, oft inkompatiblen Bezugsgruppen. Während persönliche Identität die Kontinuität des Ich in der 'vertikalen' Folge der wechselnden lebensgeschichtlichen Zustände sichert, wahrt soziale Identität die Einheit in der 'horizontalen' Mannigfaltigkeit der verschiedenen Rollensysteme, die zur gleichen Zeit beherrscht werden müssen. Eine stabile Ich-Struktur verlangt nun die Aufrechterhaltung einer Balance zwischen beiden Identitäten" (ebd., S. 25).

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung behauptet nun, daß die Familienstruktur und in Zusammenhang damit das Sprachverhalten der Unterschicht nur in begrenztem Maße geeignet seien, Ich-Identität auszubilden. So beschreibt BERNSTEIN (1970 b) (29) beispielsweise die Familienstruktur der Unterschicht als ein "statusorientiertes Rollensystem", innerhalb dessen Interaktionsprozesse zwischen den einzelnen Familienmitgliedern in einer streng ritualisierten und durch das innerfamiliäre Autoritätsgefüge eng vorgezeichnete Weise ablaufen. Kommt es z.B. zu Meinungsstreitigkeiten, werden diese nicht durch Diskussion beizulegen versucht, sondern allein aufgrund der formalen Machtposition des Vaters oder der Mutter entschieden. Im Vordergrund steht dabei die Sicherung der internen Stabilität der Familie bzw. die Wahrung des elterlichen Autoritätsanspruchs, nicht aber die individuelle Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Für diese wirkt sich die hier beschriebene Familienstruktur der Unterschicht deshalb negativ aus, weil das Kind aufgrund der innerfamiliären Beziehungsstrukturen dazu angehalten

wird, die an den Status gebundenen Verhaltenserwartungen unreflektiert zu übernehmen und außerdem nicht - wie in der Mittelschicht-Familie - lernt, Bedürfnisse und Meinungen sprachlich differenziert zu äußern (30).

OEVERMANN hat darüber hinausgehend betont, daß es für den Unterschicht-Angehörigen sogar unerlässlich sei, "Störungen der ritualisierten Rollenbeziehungen (zu) vermeiden", wolle er nicht seine psychische Stabilität gefährden (1972, S. 76). Für OEVERMANN ergibt sich daraus, daß der Unterschicht-Angehörige, der ja "rigide einer mit Priorität versehenen Norm in jeder Situation folgt, (deshalb) zum Gefangenen der immanenten Widersprüche normativer Systeme wird. (Er) ... ist nicht mehr in der Lage, durch flexible Anwendung von Normen, durch distanzierte Interpretation von Handlungssituationen neue Erfahrungen zu machen, neue Lernprozesse in Gang zu setzen, Handlungsorientierungen im Lichte neuer Erfahrungen zu modifizieren" (1967, S. 80 f.).

Analog stellt sich das Problem für OEVERMANN auf der Ebene des Rollenhandelns. "Ein Individuum, das im Moment der Aktualisierung einer sozialen Rolle nicht virtuell konfliktisierende Rollen nachvollziehen und das entsprechend signalisieren kann, ist nur in geringem Maße zu komplementärem, kommunikativen Handeln fähig. Es fällt jeweils blind in das 'Loch' eines Rollenmusters, ohne die gesamte Organisation von 'Rollenlöchern', die unter soziologischem Gesichtspunkt die Persönlichkeit konstituiert, vor Augen zu haben" (1967, S. 81).

In diesem Zusammenhang ordnet sich nun auch das Verständnis der Kodetheorie von der Rolle der Sprache ein, wie am Beispiel der "linguistischen Kodes" gezeigt werden kann. Linguistische Kodes, verstanden als sozial verbindliche Strategien der Auswahl aus dem Angebot an Ausdrucksmöglichkeiten einer passiv verfügbaren Sprache (vgl. OEVERMANN u.a. 1968, S. 28), führen den Rollenträger zu einem bestimmten aktiven Sprachgebrauch. Sie steuern den Ablauf sozialer Interaktionen und führen zu einer sprachlich vermittelten Realitätsdeutung im Sinne der die Interaktion konstituierenden institutionalisierten Rollenerwartungen (ebd., S. 29). Merkmal schichtspezifischer Unterschiede der Kodes ist, so OEVERMANN u.a., die Tatsache,

"daß mit verschiedenen Kodes auch die Fähigkeit variiert, logische Stufen der Kommunikation zu diskriminieren. Diese Diskriminierung ist Voraussetzung für eine metakommunikative Verständigung über manifeste Mitteilungen. Erst die sprachliche Explikation dieser Selbstkommentierung ermöglicht einen reflexiven Sprachgebrauch, von dem Selbstrepräsentation und Rollendistanz abhängen. Deshalb ist er insbesondere eine Voraussetzung für die Bewältigung von Situationen, in denen die Identität des Ichs in Frage gestellt ist" (1968, S. 30).

Was damit gemeint ist, wird vielleicht deutlicher, wenn man

die nähere Bestimmung der linguistischen Kodes als "elaboriert" vs. "restringiert" und "explizit" vs. "implizit" mit in Betracht zieht. Zunächst aber noch einmal zur Bedeutung der Kodes:

"Im Verhältnis zum Individuum kommt den linguistischen Kodes daher der Status von unabhängigen Variablen im Sinne von verhaltenssteuernden Mechanismen zu (31). Ihre Struktur determiniert das individuelle Handeln, indem sie bestimmte Verhaltensweisen eröffnet oder verschließt, die kognitive Relevanz von Objekten und Personen konstituiert und allgemein den Erfahrungshorizont bestimmt. Das Individuum 'übernimmt' also im Akt des Sprechens und im Prozeß des Spracherwerbs den sozial vorgegebenen Erfahrungshorizont seiner Umgebung und bestätigt diese gleichsam in einem negativen Rückkoppelungsprozeß" (OEVERMANN 1970, S. 40).

Während der "elaborierte Kode" einen prinzipiell hohen Grad an individueller Differenzierung erlaubt, individuelle Unterschiede sogar erwartet und betont werden und, was in diesem Zusammenhang besonders wichtig ist, "Verhaltenserwartungen ... explizit diskutiert und dadurch modifiziert werden" können, beschränken die sprachlichen Mittel des "restringierten Kodes" auf der individuellen Ebene den Erfahrungshorizont und hemmen fortschreitende Lernprozesse:

"Der Sprecher wird nicht auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten und strukturelle Zusammenhänge gelenkt, sondern auf die globale Erfassung von Ereignissen in der Objektwelt, die vorherrschend in einfachen, deskriptiven sprachlichen Etikettierungen ausgedrückt werden. Individuelle Differenzen können nicht signalisiert, ja müssen vermieden werden. Intentionen brauchen nicht expliziert zu werden, sie sind im Katalog der kollektiv gültigen Verhaltensstandards festgelegt" (OEVERMANN 1970, S. 41).

Nur die sprachlichen Mittel des "elaborierten Kodes" erlauben, so OEVERMANN, eine differenzierte kognitive Durchdringung der Objektwelt und ermöglichen, daß Gesetzmäßigkeiten auf einer hohen Allgemeinheitsstufe expliziert werden. Im Unterschied zum "restringierten Kode" kann über das konkret Gegebene hinaus das logisch Mögliche ermittelt werden; damit sind nicht nur die Voraussetzungen für eine "rationale, langfristige Handlungsplanung" erfüllt, sondern auch dafür, daß neue Erfahrungen und individuelle Besonderheiten sprachlich integriert werden können und damit die Voraussetzungen für ständig fortschreitende Lernprozesse gegeben sind (OEVERMANN 1970, S. 41).

ZIEGLER (1975) hat dies m.E. ganz zurecht dahingehend interpretiert, daß mit dieser Konzeption nicht nur Unterschicht für gesellschaftliche Stagnation und Mittelschicht für gesellschaftlichen Fortschritt steht, sondern auch Er-

fahrungserweiterung allein in der Mittelschicht möglich ist (32). Von hier aus ist es dann nicht mehr weit zu der Annahme, daß die Unterschicht überhaupt von der geschichtlichen Entwicklung ausgenommen sei (33). ZIEGLER verweist in diesem Zusammenhang auf DUBIEL (34), der in etwas polemischer, von der Sache her aber durchaus vertretbarer Weise, eine Analogie zwischen "Tier-Sprache" und menschlichem Sprachvermögen einerseits und den beiden linguistischen Kodes andererseits hergestellt hat. Demnach entspricht das für die Unterschicht charakteristische Sprachverhalten im restringierten Kode eher dem für Tiere typischen "instinktgebundenen, quasiautomatischen Reaktionsverhalten auf prägnante Umwelt-signale", während die für die Mittelschicht charakteristische Sprache im elaborierten Kode demgegenüber menschliches Sprechen repräsentiert, da menschliche Sprache und Individualität zusammengehören (35).

Wenn man die von BERNSTEIN behaupteten Konsequenzen des restringierten Kodes betrachtet (36), erscheint die von DUBIEL gezogene Analogie durchaus nicht als zu weit hergeholt. ZIEGLER hat m.E. recht, wenn er als zwangsläufige Folge der Kodetheorie ein Gesellschaftsverständnis feststellt, demnach Gesellschaft zwei kategorial verschiedene Gruppen von Menschen beinhaltet:

"solche, die den gesellschaftlichen 'Zwängen' total ausgeliefert sind, die Impliziten, und solche, die wenigstens relative Autonomie besitzen, die Expliziten, die eigentlichen Individuen" (1975, S. 35).

So kann auch ZIEGLERS Schlußfolgerung zugestimmt werden, daß nach der Vorstellung der Kodetheorie die Möglichkeit zu sozialer Emanzipation auf die Mittelschicht begrenzt ist. Sie kann sich vermittels der Sprache von gesellschaftlichen Zwängen befreien. Demgegenüber bleibt gesellschaftliche Abhängigkeit und Entfremdung "den 'Restringierten' vorbehalten, jenen Unglücklichen, die - im biblischen Bild gesprochen - ein unsichtbarer Zaun, die 'Barriere', vom Baum der Erkenntnis abhält. Diesen Zaun verdanken die Beschränkten nicht göttlichem Gebot, sondern - so will es die Kodetheorie - sich selbst" (1975, S. 33).

Aber auch die der Mittelschicht vorbehaltene Möglichkeit sozialer Emanzipation bzw. gesellschaftlicher Veränderung ist selbst noch äußerst begrenzt. Da die Kodetheorie Gesellschaft versteht als bloße Restriktion, als "negative Bestimmung, von der es sich loszulösen gilt" (ZIEGLER 1975, S. 48), und gesellschaftliche Konflikte "als das Ergebnis unausgebildeter Persönlichkeit, als Verstrickung in aufgezogene Handlungszusammenhänge (erscheinen), denen doch bei richtigem Bewußtsein zu entkommen ist" (ebd.), kann sie gesellschaftliche Veränderung auch nur in Kategorien des Privaten begreifen. Als Perspektive gesellschaftlicher Veränderung bleibt deshalb nur die individuelle und subjektive Überwindung gesellschaftlicher Zwänge.

Dies ist die Konsequenz einer Theorie, die sich nach ZIEGLER (1975) auf die einfache Formel bringen läßt:

"... entweder die Sprache beherrschen oder von der Sprache beherrscht werden; entweder 'elaboriert' oder 'restringiert' reden. Nur wer über die Sprache verfügt, verfügt über sich selbst; er allein ist frei und vermag sich von den durch die Sprache vermittelten gesellschaftlichen Zwängen zu distanzieren" (S. 47).

Wenn deshalb das "autonome Individuum" außerhalb der Gesellschaft das eigentliche Ziel der Kodetheorie ist, bleiben die Beschaffenheit der Gesellschaft selbst, ihre konkreten sozialen Ungleichheitsverhältnisse sekundär (37). "Dies läuft aber schließlich auf nichts anderes als auf die Affirmation der bestehenden Gesellschaftsverhältnisse hinaus" (ZIEGLER 1975, S. 49).

#### 9. Abschließende Bemerkungen zur These vom schichtspezifischen Sozialisationskonzept als einem Paradigma zur Legitimation sozialer Ungleichheit

Die Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung hat sich in der Vergangenheit zumeist auf bestimmte ideologische Implikationen dieses Ansatzes (1) oder bestimmte pädagogisch-bildungspolitische Folgerungen (2) konzentriert, ohne jedoch deren Zusammenhang mit dem der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zugrundeliegenden Gesellschaftsverständnis genügend zu reflektieren. Dies ist m.E. mit ein Grund dafür, warum die Kritik häufig relativ hilflos, unpräzise und darüber hinaus auch oft sehr inkonsequent war (3). Deutlich wird dies z.B. an all jenen Positionen, die der schichtspezifischen Sozialisationsforschung einerseits vorwerfen, einen bürgerlichen Schichtbegriff zu benutzen (4) oder die kritisieren, daß ihre "Ergebnisse" von einem mittelschichtorientierten Standpunkt aus gewonnen und interpretiert würden (5), die andererseits aber dennoch die verschiedensten Versuche unternehmen, das schichtspezifische Sozialisationskonzept als solches zu retten, indem sie es umdefinieren, seine Ergebnisse uminterpretieren oder in einen anderen Argumentationszusammenhang stellen (6). Hierbei wird m.E. jedoch übersehen, daß der ideologische Charakter dieses Konzepts nicht erst eine Folge seiner Begrifflichkeit oder einer bestimmten Interpretation von Forschungsergebnissen ist, sondern bereits in seinem Gesellschaftsbegriff grundsätzlich angelegt ist. Ich will das abschließend noch einmal deutlich machen, weil sich hieraus entscheidend die Erklärung dafür ergibt, warum das schichtspezifische Sozialisationskonzept so brauchbar für die legitimatorischen Interessen der Bildungsreform war. Bereits in Kap. 8.2 wurde darauf hingewiesen, daß in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung Gesellschaft in erster Linie als Beschränkung

der persönlichen Identität, als Restriktion begriffen wird. Dem liegt ein Gesellschaftsverständnis zugrunde, wonach Gesellschaft und Individuum als etwas voneinander Getrenntes, Gesellschaft "als eine besondere Existenz" gegenüber den sie zusammensetzenden Individuen angesehen wird, als etwas ihnen Äußerliches (7). Dieses, bereits im theoretischen Ansatz der schichtspezifischen Sozialisationsforschung implizierte Gesellschaftsverständnis, hat jedoch weitreichende Konsequenzen. "Wenn die Kategorie der Gesellschaftlichkeit", wie ZIEGLER bemerkt, "grundsätzlich negativ als Restriktion gefaßt ist, verliert die konkrete Frage, wer wen wie unterdrückt, vor der existentiellen Grundsätzlichkeit dieses Aspekts an Bedeutung; gesellschaftliche Ungleichheit ist einfach definiert als der Unterschied, in dem die Menschen an Gesellschaft 'angepaßt' sind. Es kommt nur darauf an, die unterschiedliche Qualität dieses Vorgangs zu erfassen" (1975, S. 36). Hier hat die These der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, die Klassenstruktur der kapitalistischen Gesellschaft stelle für die Analyse von Sozialisationsprozessen eine zu grobe, zu abstrakte oder unwichtige Kategorie dar (8), eine entscheidende Wurzel.

In diesem Zusammenhang ist auch das unhistorische Verständnis von Gesellschaft in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zu sehen. "Wo Gesellschaft im Begriff der Restriktion aufgeht, da hat die Form, die diese Gesellschaft aufweist, lediglich akzessorischen Charakter (9); ihrem Wesen nach bleibt sie dem einzelnen Individuum gegenüber gleich (beschränkend). Wesentlich ist nur noch, wie der einzelne mit dem restringierenden Charakter der Gesellschaft zu Rande kommt" (a.a.O., S. 37) (10). Soziale Ungleichheit wird somit als quasi naturhafte Tatsache hingenommen, die Frage nach der Legitimität des Gesellschaftssystems als ganzem wird dabei überhaupt nicht mehr gestellt.

So ist es auch zu erklären, warum die gesellschaftspolitische Perspektive der schichtspezifischen Sozialisationsforschung nicht weiter führt und auch nicht weiter führen kann als bis zu einem "idealen" Zustand von Chancengleichheit (11), wo "der Zugang zu den stratifizierten Positionen für alle Individuen unabhängig von der sozialen Herkunft in gleicher Weise möglich ist, ... also im Verhältnis zwischen zwei Generationen optimale soziale Mobilität herrscht" (OEVERMANN 1970, S. 7). Diese Perspektive verengt zwangsläufig das Erkenntnisinteresse auf die Frage nach den Mechanismen, die solche optimale Mobilität verhindern. Denn wo soziale Ungleichheit als gesamtgesellschaftliche Erscheinung selbst nicht mehr infrage gestellt und daher auch nicht als ungerecht begriffen wird, sondern nur noch der nicht-chancengleiche Zugang zu den verschiedenen sozialen Positionen eines "Systems sozialer Ungleichheit" als ungerecht gilt, kannkonsequenterweise auch nur die Frage nach jenen Hindernissen interessieren, die der Verwirklichung von Chancengleichheit im Rahmen des bestehenden Systems sozialer Ungleichheit im Wege stehen.

In diesem Zusammenhang spielt nun der Begriff der "Barriere" eine wichtige Rolle. Mit ihm umschreibt die schichtspezifische Sozialisationsforschung ja bekanntlich genau jene Hindernisse, die besonders der Unterschicht einen chancengleichen Zugang vor allem in höhere soziale Positionen verwehren, wobei sie besonders familiäre Sozialisationsprozesse und restringiertes Sprachverhalten hervorhebt. Im Verständnis der schichtspezifischen Sozialisationsforschung sind dies die entscheidenden Barrieren, die zwischen 'Oben' und 'Unten' in der Gesellschaft stehen (12). Hier wird nochmals ein wichtiges ideologisches Moment dieses Konzepts deutlich. Einerseits werden nämlich die Ursachen des "Systems sozialer Ungleichheit" als ganzem selbst nicht thematisiert, andererseits erscheinen im schichtspezifischen Sozialisationskonzept dennoch die genannten "Barrieren" als Ursachen sozialer Ungleichheit. Diese Verwischung der Differenz zwischen Ursachen und bestimmten Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit (13) spielt eine wesentliche Rolle für die Brauchbarkeit dieses Konzepts in der Bildungsreform (14). So kann die schichtspezifische Sozialisationsforschung z.B. durchaus bestimmte Erscheinungen sozialer Ungleichheit kritisieren und deren Beseitigung fordern, ohne daß dies den herrschenden Legitimationsinteressen jedoch bedrohlich würde. Indem die schichtspezifische Sozialisationsforschung offenkundige Erscheinungen sozialer Ungerechtigkeit (wie z.B. schulische und gesellschaftliche Benachteiligung von Arbeiterkindern) aufgreift, sie aber nicht als unvermeidliche Folge kapitalistischer Klassen- und Herrschaftsverhältnisse erklärt, nimmt sie der hierin implizierten Bedrohung für die Legitimität kapitalistischer Klassenherrschaft zugleich ihre Brisanz (15). Hinzu kommt, daß die schichtspezifische Sozialisationsforschung gleichzeitig eine wissenschaftliche Begründung für die Möglichkeit einer Überwindung sozialer Ungleichheit auf dem Weg der individuellen und subjektiven Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen zu liefern versucht (16), die gesellschaftspolitisch formuliert ist als Perspektive sozialen Aufstiegs. Damit entspricht sie aber genau jenen Intentionen staatlicher Bildungs- und Gesellschaftspolitik, die in Kap. 2 und 4.2 dargestellt wurden.

Vor dem Hintergrund des spezifischen Verständnisses von sozialer Ungleichheit in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung muß die Bedeutung, die sie den Sozialisationsprozessen für die Erklärung sozialer Ungleichheit zumißt, auch noch in anderer Hinsicht problematisiert werden. Wenn soziale Ungleichheit jetzt auch nicht mehr als biogenetisch determiniert gilt wie in den biologistischen Rechtfertigungstheorien sozialer Ungleichheit, so nimmt die schichtspezifische Sozialisationsforschung doch stattdessen einen fast naturgesetzlichen Zusammenhang zwischen schichtspezifischen Sozialisationsprozessen und sozialer Ungleichheit an. Der Unterschied zum biogenetischen Begabungskonzept reduziert sich somit in der Konsequenz auf die Tatsache,

daß in dem von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung vertretenen soziogenetischen Begabungskonzept ein individuelles Durchbrechen dieses Determinationsprozesses theoretisch als möglich angenommen wird. Dadurch, daß das "System sozialer Ungleichheit" als Determinante schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer sozialen Konsequenzen jedoch selbst nicht mehr infrage gestellt wird, eignet sich das schichtspezifische Sozialisationskonzept zwangsläufig dafür, die biogenetische Legitimation sozialer Ungleichheit durch eine soziogenetische Legitimation zu ersetzen.



## Anmerkungen

### Einleitung

- (1) Vgl. BAETHGE 1972, BECKER/WAGNER 1977
- (2) Vgl. dazu die entsprechenden Aufsätze in WALTER 1973, Bd. 1, sowie HURRELMANN 1976. Außerdem: HAGEMANN-WHITE/WOLFF 1975, BERTRAM 1976
- (3) KRAPPMANN u.a. 1976
- (4) Vgl. KRAPPMANN u.a. 1976, S. 259
- (5) Vgl. HEINZ 1974
- (6) Es muß außerdem als fraglich gelten, ob dies überhaupt möglich ist.
- (7) Vgl. KRAPPMANN u.a. 1976, S. 258
- (8) Vgl. GOULDNER 1971; KRYSMANSKI/MARWEDEL 1975
- (9) Vgl. HÜLSMANN 1975, S. 156
- (10) Als Begründung führen z.B. KRAPPMANN u.a. 1976 an, daß die Möglichkeiten der Datenverarbeitung nicht den gewünschten Erfolg gebracht hätten, außerdem gäben "schichtspezifische Verteilungen von für sozialisationsrelevant gehaltenen unabhängigen und abhängigen Variablen noch keine ausreichende Grundlage, einer psychologischen, sogar einer genetischen Interpretation der Sozialisationsvorgänge zu widersprechen" (S. 2).
- (11) HÜLSMANN 1975 weist darauf hin, "daß man sich wegbewegt von sozialen Zusammenhängen und diese Zusammenhänge in individuelle Identitäten kompiliert, die über mehr oder weniger generative Interaktionskompetenz kooperieren, aber autonom handeln. Der Schritt zurück von der Schicht zum autonomen identischen Subjekt und seiner Lernfähigkeit ist der Reflex auf die Krise" (S. 152). (Zu verschiedenen Ansätzen des Rückzugs vgl. HÜLSMANN 1975, S. 153 ff.) Bedenkenswert wäre dabei, ob dies z.B. nicht bereits in der OEVERMANNschen Theoriekonstruktion schon immer angelegt war (vgl. entspr. Argumente in Teil III).
- (12) Zur Krise der Bildungsreform vgl. z.B. BAETHGE 1972; FÜHR 1973; BECKER u.a. 1976; BECKER/WAGNER 1977.
- (13) So z.B.:
  - "Welche gesellschaftlichen Ursachen führen dazu, daß Sozialisationsforschung in erweitertem Umfang be-

trieben wird?

- (Sind) nicht die Begriffe selbst, in denen solche Fragen (nach Sozialisation, Lernentwicklung etc.; G.C.) gestellt werden, bedingt ... durch den materiellen Lebenszusammenhang, in dem solche Forschungen sich entwickeln?
- Unter welchen allgemein historischen Bedingungen konnte und kann Sozialisationsforschung als systematische wissenschaftliche empirische und theoretische Arbeit entstehen?
- Wie hängt die inhaltliche Entwicklung der Sozialisationsforschung mit den Bedingungen ihres Entstehens zusammen?" (S. 20 f.)

(14) Vgl. z.B. bei EHLICH u.a. 1971; WALTER 1973

(15) Für die USA hat BOIS-REYMOND (1971) den Versuch unternommen, die gesellschaftlichen Voraussetzungen kompensatorischer Erziehung auf einer allerdings mehr pragmatischen Ebene näher zu bestimmen.

(16) Unverständlicherweise wird diese Fragestellung von BILDEN selbst jedoch nicht weiterverfolgt.

(17) Mit dem Begriff "soziogenetisch" ist ausgesagt, daß Begabung primär als Produkt der gesellschaftlichen Anregungsumwelt verstanden wird.

(18) Vgl. zum Begriff des Paradigmas KUHN 1967

(19) Ich gehe dabei davon aus, daß der legitimatorische Charakter der Bildungsreform nicht als nahtlose Widerspiegelung der objektiven Interessen der herrschenden Klasse zu begreifen ist, sondern, wie die Auseinandersetzungen um die Bildungsreform innerhalb der bürgerlichen Parteien ja zeigen (vgl. dazu auch Kap. 2), als ein durchaus widersprüchlicher und konflikthafter Prozeß der Durchsetzung kapitalistischer Klasseninteressen. Dem liegt ein Verständnis vom bürgerlichen Staat bzw. vom "politischen System" zugrunde, das im Anschluß an HIRSCH (1974) als "Funktionseinheit von politischen Parteien, Parlament, Regierung und Verwaltung" (S. 78) zu begreifen ist und das ein gewisses "Eigenleben" bzw. eine relative funktionale "Eigen-gesetzlichkeit des politisch-administrativen Apparats" - nicht zu verwechseln mit politischer Neutralität - impliziert.

Wenn im folgenden also das Bildungsreformprogramm wie auch die Rezeption der schichtspezifischen Sozialisationsforschung durch die "offizielle Bildungspolitik" als im Interesse einer Stabilisierung bürgerlicher Klassenherrschaft identifiziert wird, so wird dies im Kontext dieses Staatsverständnisses interpretiert (vgl. dazu ausführlich HIRSCH 1973 und HIRSCH 1974). Zur Problematik der Identifizierung der Vermittlungsstrukturen von bürgerlichem Klasseninteresse und staat-

lichem Handeln auf der Ebene der Bildungspolitik vgl. auch FAULSTICH 1977.

- (20) Ich ziehe diesen Begriff der Bezeichnung "staatliche Bildungspolitik" vor, weil er trotz seiner Unschärfe die in der Bildungsreform dominierende bildungspolitische Konzeption besser erfaßt als die Bezeichnung "staatliche Bildungspolitik".
- (21) Ich werde bei meiner Darstellung und Kritik der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, soweit es von der Sache her nicht anders geraten ist, die in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung gebräuchliche Begriffsverwendung beibehalten. Eine andere Terminologie würde, falls sie überhaupt sinnvoll sein könnte, nur zur Komplizierung beitragen.

#### Kap. 1:

- (1) Vgl. hierzu den von EBBIGHAUSEN (1976) herausgegebenen Sammelband, in dem dieses Thema ausführlich diskutiert wird.
- (2) Vgl. z.B. KÖNIG (1971); RITSERT/ROLSHAUSEN (1973); INSTITUT FÜR MARXISTISCHE STUDIEN (1973); LEPSIUS (1974); CLAESSENS (1974); BOLTE u.a. (1975); FÜRSTENBERG (1975); ZAPF (1978)
- (3) Darauf wird weiter unten noch näher eingegangen. Es ist jedoch schon hier festzuhalten, daß diese These innerhalb der Sozialwissenschaften nicht nur ungeteilte Zustimmung findet.
- (4) Hierin unterscheidet sich z.B. das bürgerliche Denken fundamental von dem Denken der Feudalgesellschaft.
- (5) Vgl. hierzu auch RUGE 1978
- (6) Vgl. SCHELKY 1965
- (7) Vgl. MAYER/MÜLLER 1976, S. 110 f.
- (8) Vgl. OFFE 1970; HABERMAS 1973
- (9) Vgl. MAYER/MÜLLER 1976, S. 110 f.
- (10) Ich bin mir natürlich im klaren darüber, daß die Beschränkung der Betrachtung auf die Schule eine Einengung auf einen bestimmten Teilbereich des gesamten gesellschaftlichen Bildungssystems bedeutet. (So bleiben z.B. so wichtige Bereiche wie das allgemeine Berufsbildungssystem oder der Hochschulbereich außer Betracht.) Dies rechtfertigt sich jedoch nicht nur dadurch, daß Schule als ein zentraler, wenn nicht vielleicht sogar als d e r zentrale Bereich des Bildungssystems zu gelten hat, sondern auch dadurch, daß die Diskussion über Bildungsreform sich lange Zeit in erster Linie auf eine Reform der Schule bezog. (Erst

in den 70er Jahren gewinnt z.B. die Frage der Reform der Berufsbildung größere Bedeutung.) Hinzu kommt, daß die von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung gemachten Annahmen zum Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Bildungssystem sich ebenfalls primär auf den Schulbereich beziehen.

Im übrigen ist zu vermuten, daß trotz der jeweiligen unterschiedlichen Funktionsbestimmungen und Schwerpunktsetzungen die einzelnen Teilbereiche des Bildungssystems entscheidende gemeinsame Merkmale aufweisen (vgl. z.B. BOURDIEU/PASSERON 1971).

- (11) Wenn im folgenden von "Bildungssystem" oder "Bildungswesen" gesprochen wird, so ist damit stets, falls nicht ausdrücklich anders vermerkt, die Schule gemeint. Diese kleine begriffliche Unschärfe rechtfertigt sich aus den in Anm. 10 angestellten Überlegungen.
- (12) Ich werde mich in Teil III genauer damit befassen.
- (13) Vgl. dazu u.a.: GRUSDEW 1960; HOERNLE 1969; SUCHODOLSKI 1972
- (14) Vgl. z.B. BAETHGE 1970; NYSSSEN 1970
- (15) Zur Funktion des Staates vgl. ENGELS 1968, S. 293 ff., Hervorhebung G.C.
- (16) Dies ist ja auch der Inhalt des bekannten Sprichworts: "Schuster bleib bei deinem Leisten".
- (17) Die Annahme eines quasi mechanischen Zusammenhangs zwischen hohem Bildungsabschluß und privilegierter sozialer Stellung muß heute ohnehin mehr denn je als fragwürdig gelten. Dies gilt nicht nur aufgrund der aktuellen Arbeitsmarktentwicklung für Akademiker, die sich z.Z. z.B. besonders negativ für Lehrer auswirkt, sondern auch aus prinzipiellen Gründen. So ist für die kapitalistische Gesellschaft die zunehmende Einbeziehung der intellektuellen Arbeitskraft in abhängige Lohnarbeit charakteristisch. Damit gelten aber auch hierfür die Gesetze kapitalistischer Verwertung mit all ihren Konsequenzen für die soziale Stellung, was für die intellektuellen Berufe eine ständige Bedrohung durch soziale Deklassierung bedeutet.  
Vgl. dazu MARX/ENGELS 1966, S. 29; OFFE 1975, S. 241
- (18) So auch die Überschrift des Abschnitts seiner Analyse, auf die ich mich im wesentlichen beziehe.
- (19) OFFE 1975, S. 239. Vgl. auch S. 16 dieser Arbeit
- (20) Vgl. dazu Kap. 2

Kap. 2:

- (1) Vgl. BRIESE u.a. 1973, S. 7

- (2) Das gilt natürlich auch für andere Bereiche.
- (3) Vgl. ALTVATER/HUISKEN 1971, S. 113 ff.; KUHLMANN 1972; SCHRADER/SCHRADER-WÄLKE 1974
- (4) Den rationalen Kern der Aufregung bei CDU/CSU, Unternehmerverbänden, mit ihnen sympatisierenden oder teilweise personell identischen Elternvereinen und -initiativen muß man nach VOIGT deshalb darin sehen, "daß sie ihre öffentliche Legitimität als 'herrschende Klasse' gefährdet sehen" (1973, S. 23).
- (5) "Richtig" i.S. der bürgerlichen Klasseninteressen
- (6) So der damalige Bildungsminister HELMUT ROHDE in seiner BILDUNGSPOLITISCHEN ZWISCHENBILANZ 1976
- (7) Vgl. CDU-Broschüre "Marx statt Rechtschreibung. Rahmenrichtlinien in Hessen. Gesellschaftslehre und Deutsch", Wiesbaden, o.J., S. 4 und 5.
- (8) Die Darstellung kann hier natürlich nicht in allen Einzelheiten erfolgen, sondern muß sich auf die wichtigsten Aussagen beschränken. Vgl. ausführlicher hierzu z.B. HOFFMANN 1968; WERDER 1974.
- (9) Vgl. HOFFMANN 1968, S. 382
- (10) W. DREXELIUS, damaliger Schulsenator von Hamburg, auf der Kulturpolitischen Konferenz der SPD am 29./30. Sept. 1963 in Hamburg, in: SPD 1963, S. 11 f.
- (11) Vgl. SPD: Bildungspolitische Leitsätze 1964. Vgl. auch die Feststellung KUHLMANNs, wonach es von großer Bedeutung für die Bildungspolitik der SPD war, daß sie das Bild einer "nivellierten Mittelstandsgesellschaft" von SCHELsky übernahm (1972, S. 91).
- (12) Vgl. auch OFFE (1975, S. 243), der darauf verweist, daß die staatlichen Organe deshalb eine doppelte Aufgabe haben, nämlich "sowohl die objektiven Gegebenheiten in der jeweiligen Umwelt zu verändern (das ist die 'instrumentelle' Seite) wie auch das gesellschaftliche Problemverständnis von dieser Umwelt zu organisieren und Zuversicht in die Lösbarkeit der so definierten Probleme zu erzeugen ('expressive' Funktion des Handelns).
- (13) Es ist übrigens bezeichnend, daß hier von Auflösung s t ä n d i s c h e r Ordnungen geredet wird, während die kapitalistischen K l a s s e n strukturen "vornehm" verschwiegen werden, so als existierten diese Strukturen gar nicht.
- (14) So auch das Thema des "Kulturpolitischen Kongresses" der SPD 1963; vgl. SPD 1963
- (15) Vgl. EICHLER, in: SPD 1963, S. 33
- (16) "Trotz schärfster Hetze und Verketzerung kann die Sozialdemokratie nach einem anfänglich leichten Rück-

schlag ihren Stimmenanteil bei Reichstagswahlen beträchtlich erhöhen, von rd. 312.000 bei den Wahlen 1881 auf über 1,4 Mill. bei den Wahlen 1890." (TITZE 1973, S. 227).

- (17) Zur wissenschaftlichen Begleitung bzw. Absicherung der Bildungspolitik vgl. TITZE 1973; VOIGT 1973.
- (18) Vgl. TITZE 1973, S. 227 ff.
- (19) SCHEIBE (1978) hat dies nicht begriffen, wenn er KERSCHENSTEINER als "überragenden Repräsentanten der Reformbewegung" so positiv herausstellt und sogar behauptet, KERSCHENSTEINER sei im Grunde unpolitisch gewesen; (vgl. S. 174 f.).
- (20) Mit der "feindlichen Masse" ist die organisierte Arbeiterbewegung gemeint. TITZE (1973) weist noch auf eine Bemerkung KERSCHENSTEINERS hin, wonach die Integration des Proletariats nur dann erfolgreich sein könne, "wenn sich die oberen Klassen bewußt werden, daß die Socialdemokratie ein sozialer Entwicklungsprozess ist, der, mit Einsicht, Menschenliebe und Klugheit behandelt, am ehesten verhindert wird, in eine schwere Staatskrankheit auszuarten" (S. 244).
- (21) Dies könnte durchaus auch heute noch der tiefere Sinn der Propagierung sozialen Aufstiegs als bildungspolitischer Leitvorstellung (ORTMANN) sein.

### Kap. 3:

- (1) Vgl. zur Kritik einer idealistischen Wissenschaftsauffassung MEHRING 1952, bes. S. 63
- (2) Vgl. dazu Kap. 3.1
- (3) So auch der Titel der Untersuchung
- (4) Die bedeutendsten Vertreter waren u.a. HOLBACH (1723 - 1789); HELVETIUS (1715 - 1771); DIDEROT (1713 - 1784).
- (5) Indem sich die französischen Materialisten gegen religiöse Auffassungen, wonach das Schicksal des Menschen von Gott vorherbestimmt sei, richteten, standen sie auch im Widerspruch zur feudalen Gesellschaftsordnung und deren Ideologie.  
PLECHANOW hat dazu bemerkt: "Die materialistische Philosophie des 18. Jahrhunderts war eine revolutionäre Philosophie. Sie war nur ein ideologischer Ausdruck des Kampfes der revolutionären Bourgeoisie gegen den Klerus, den Adel und die absolute Monarchie" (zit. nach GÜNTHER u.a. 1966, S. 158).
- (6) Vgl. ALTVATER/HUISKEN 1971; WERDER 1974; SCHRADER/SCHRADER-WÄLKE 1974

- (7) Vgl. v. WERDER 1974, S. 234
- (8) CDU 1950, S. 62
- (9) Vgl. dazu Hoffmann 1968, S. 232 f.
- (10) Wenn KUHLMANN in der fehlenden sozialwissenschaftlichen Forschung den entscheidenden Grund für den großen Einfluß der Erbtheoretiker sieht, so widerspricht er damit im Grunde seiner eigenen Analyse. Er hat nämlich durchaus richtig das fehlende gesellschaftliche Interesse (d.h. hier der bildungspolitisch Verantwortlichen) an einer sozialwissenschaftlichen Aufdeckung der sozialen Ursachen von Ungleichheit im Bildungswesen diagnostiziert (vgl. z.B. S. 133).
- (11) KUHLMANN verweist in diesem Zusammenhang auf DIRKS, der auf diesem Kongreß offensichtlich zu den wenigen gehörte, die eindeutig gegen HARTNACKES Thesen Stellung bezogen. DIRKS äußerte sich nach KUHLMANN wie folgt zu den Thesen HARTNACKES: "Sie sind in einem simplen Sinn reaktionär ... und deshalb finden sie auch viel Beifall" (KUHLMANN 1972, S. 121).
- (12) Deswegen "wieder", weil es sich hier ja um nichts Neues handelt. Vgl. auch KUHLMANN 1972, S. 140. Dies machen auch folgende Bemerkungen von HELLMUT BECKER aus dem Jahre 1975 deutlich: "Als sich der Bildungsrat am Beginn seiner Arbeit entschloß, der in Deutschland verbreiteten Vorstellungen von den bereits erschöpften Begabungsreserven und von den wenigen Hochbegabten, ... entgegenzutreten, hat er nicht neue Forschungen initiiert, er hat vielmehr empirische Forschungen, deren Ergebnisse seit langem vorlagen, durch eine kritische theoretische Aufbereitung zur Einleitung eines breiten Aufklärungsprozesses benutzt" (zit. nach LICHARZ 1976, S. 452).
- (13) Vgl. S. 35
- (14) Vgl. z.B. BRIESE u.a. 1973; JAEGGI 1973
- (15) Vgl. Kap. 1.1
- (16) Vgl. Kap. 2
- (17) Vgl. hierzu OFFE, S. 243; hier auch S. 28
- (18) Vgl. Kap. 2, Anm. 10
- (19) Vgl. S. 28
- (20) Dies wird in Kap. 4.2, wo ich die Bedeutung des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts für die Begründung der bildungs- und gesellschaftspolitischen Ziele der Bildungsreform darstelle, noch deutlicher werden. (Vgl. besonders S. 82 ff.)
- (21) Vgl. S. 28
- (22) Als die häufigsten sozialen Erklärungen wurden unmittel-

telbar nach Abschluß der Rekonstruktionsperiode fehlender Bildungsmut bzw. Bildungsbereitschaft zu weiterführender Bildung bei Arbeitern, institutionelle bzw. organisatorische Faktoren des bestehenden Schulsystems und geographisch-regionale Faktoren angeführt. Vgl. HITPASS 1965; GRIMM 1966; HESS/LATSCHA/SCHNEIDER 1966; PEISERT 1967; AURIN 1968.

- (23) ·Zumindest soziale Faktoren als relevant anerkennen zu müssen, unabhängig davon, wie stark sie im einzelnen auch gewichtet werden mögen.
- (24) Vgl. besonders S. 16
- (25) Bzw. "subkulturelle Milieus" von Unterschicht und Mittelschicht. (Wobei der Begriff "subkulturelles Milieu" bezeichnenderweise meist nur für die Unterschicht angewandt wird. Dies hängt damit zusammen, daß in dieser Theorie davon ausgegangen wird, daß die Mittelschicht über die Kultur verfügt bzw. in ihr lebt, die Unterschicht dagegen nur in einer Teilkultur der Gesellschaft. (Vgl. dazu genauer Teil III)
- (26) Zur Abgrenzung von "Erziehung" und "Sozialisation" vgl. z.B. HURRELMANN 1974, S. 13 f.
- (27) Vgl. z.B. BILDUNGSBERICHT '70 der Bundesregierung
- (28) Wird in Teil III ausführlich begründet.

#### Kap. 4:

- (1) Vgl. Aussprache des Deutschen Bundestages über den BILDUNGSBERICHT '70 vom 14.10.1970, hier zit. als BILDUNGSDEBATTE '70.
- (2) Vgl. Kap. 2
- (3) GEULEN (1978) unterscheidet z.B. in seiner soziologischen Analyse der Rezeption der Sozialisationsforschung neben einer Legitimationsfunktion und einer ideologiekritischen Funktion des Sozialisationskonzepts, "vor allem gegen einen nativistischen Begabungs- und Entwicklungsbegriff ... sowie gegen sozialdarwinistische Theoreme über Statuszuweisung" (S. 274), eine sog. "Strukturierungs- und Steuerungsfunktion des Sozialisationswissens" (vgl. S. 272) und außerdem eine "identitätsstiftende Funktion für bestimmte soziale Gruppen" (vgl. S. 274).

Insbesondere die "Steuerungsfunktion", d.h. die Anwendung des Sozialisationswissens auf Erziehungsprozesse oder allgemeiner: eine damit verbundene Verwissenschaftlichung der Pädagogik (vgl. dazu z.B.: GOLDSCHMIDT u.a. 1963; LÜSCHER 1976) hat sicher eine wichtige Bedeutung im Zusammenhang mit der Bildungsreform. Dies gilt ebenso wie die beiden anderen zuletzt genannten Aspekte GEULENs.

- (4) Aus Gründen, die in Teil III analysiert werden.
- (5) GEULEN sieht m.E. zurecht das Erscheinen des von H. ROTH herausgegebenen Gutachtenbandes "Begabung und Lernen" im Jahre 1968 als Markierungsdatum an; vgl. ROTH 1969.
- (6) GEULEN (1978) hat zu dem durch die Soziologie erfolgten Prozeß der Rezeption der angelsächsischen Sozialisationsforschung die Ansicht vertreten, daß für die Soziologie die Sozialisations-thematik u.a. deshalb attraktiv gewesen sei, weil sie sich angeboten habe, "als Bestandteil der amerikanischen Soziologie, an der man sich orientierte, einerseits und in Abgrenzung vom materialistischen Menschenbild des Kommunismus andererseits ..., das in Sachen Anthropologie entstandene ideologische Vakuum auszufüllen" (S. 283).
- (7) Vgl. dazu MANGOLD 1978, S. 214 ff.
- (8) Vgl. ausführlich dazu: HÜFNER/NAUMANN 1977
- (9) Vgl. BILDUNGSBERICHT '70, S. 17
- (10) Vgl. BECKER/WAGNER 1977, S. 54
- (11) Zur Bedeutung HELLMUT BECKERS für die Bildungsreform vgl. HÜFNER/NAUMANN 1977, S. 144 - 161
- (12) Vgl. BECKER u.a. 1976, S. 12 ff.
- (13) Vgl. Kap. 1
- (14) Vgl. dazu z.B. den von ZAPF (1978) herausgegebenen Sammelband und die Einleitung hierzu von ZAPF
- (15) Hierzu gehört auch die verstärkte Hinwendung zur sog. "Evaluationsforschung", die methodisch einen Beitrag zur Lösung der Vermittlung von wissenschaftlicher Forschung und politischer Anwendung liefern soll. Ziel ist dabei die Erfolgskontrolle politischen Handelns; vgl. HURRELMANN 1976, S. 244
- (16) Zur allgemeinen Problematik der Inhaltsanalyse vgl. z.B. RITSERT 1972, bes. Kap. 1 und 5
- (17) Vgl. S. 56 f.
- (18) In erster Linie Buchveröffentlichungen
- (19) Hierzu unterscheidet GEULEN noch eine kritische Seitenlinie, repräsentiert durch Berliner und Frankfurter SDS-Kreise, wo Sozialisation hauptsächlich unter dem Aspekt der Triebrepression und in psychoanalytischer Terminologie rezipiert wird.
- (20) Zur Bedeutung der Sprache für die schichtspezifische Sozialisationsforschung vgl. Kap. 8. M.E. sind es hauptsächlich die Ergebnisse und Argumentationsfiguren dieser, wie GEULEN es nennt, "primären Rezeptionsphase" im akademischen Bereich, die ihre Ausstrahlungs-

kraft auf die politische Ebene hatten, wobei allerdings das von GEULEN festgestellte kritische politische Interesse, wie noch zu zeigen sein wird, durchaus ambivalent ist.

- (21) GEULEN macht hierfür "grobe Mißverständnisse hinsichtlich des wissenschaftlichen Status bestimmter Kategorien und Aussagen, Simplifizierungen der Problematik und Generalisierung von Einzelaussagen" (S. 280), insbesondere aber eine Reifizierung der angeblich nur aus forschungsmethodischen Gründen gewählten idealtypischen Darstellung von Schichtunterschieden verantwortlich. Ich halte diese Einschätzung in zweierlei Hinsicht für unzutreffend. Einmal scheint es mir überzogen, die ideologiekritische Auseinandersetzung mit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung in der von GEULEN dargestellten Weise als typisch für jene Rezeptionsphase anzusehen, zum anderen scheint mir das von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung entstandene Bild keinesfalls primär ein Produkt ihrer Rezipienten als vielmehr ihres eigenen Ansatzes zu sein (vgl. dazu Teil III).
- (22) Wobei allerdings der Höhepunkt wissenschaftlichen Interesses an der Sozialisationsforschung heute bereits überschritten ist.
- (23) Als Ausnahme könnte allenfalls die BERNSTEIN/OEVERMANN-Rezeption in den BILDUNGSPOLITISCHEN INFORMATIONEN des Hessischen Kultusministers 3/72 gelten, wo wenigstens zur Kenntnis genommen wird, daß bestimmte Fragen innerhalb der schichtspezifischen Sozialisationsforschung noch nicht geklärt sind; vgl. hier S. 82
- (24) Vgl. S. 45 ff.
- (25) Vgl. dazu auch die entsprechenden Bemerkungen bei DAHLE 1972, S. 90
- (26) GEULEN (1978) vertritt ebenfalls diese Ansicht. Er wirft dabei der in der Sozialisationsliteratur im allgemeinen vorherrschenden Ansicht, "daß Entstehung und Entwicklung der Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik vor allem auf den im Zuge der technologischen Entwicklung eingetretenen Bedarf des ökonomischen Systems nach besser qualifizierten Arbeitskräften und das im Gefolge des sog. 'Sputnik-Schocks' von verschiedenen warnenden Stimmen im öffentlichen Bewußtsein als 'Bildungskatastrophe' diagnostizierte Syndrom zurückgeführt werden müsse" (S. 267), zurecht vor, zu grob zu sein.
- (27) An dieser Stelle verweist der BILDUNGSBERICHT '70 dann explizit auf "Begabung und Lernen".
- (28) "Arbeit und Leben" ist eine gemeinsame Bildungsvereinigung von Deutschem Gewerkschaftsbund und Volkshochschulen.
- (29) "Bildungssituation - Reformgedanken - Perspektiven", im folgenden zit. als: GEYER 1964. Die Broschüre wurde von

- der Landesarbeitsgemeinschaft "Arbeit und Leben" Niedersachsen in Zusammenarbeit mit folgenden Einzelgewerkschaften und DGB-Landesbezirken herausgegeben: IG Bau, Steine, Erden; IG Bergbau und Energie; IG Chemie, Papier, Keramik; IG Metall; den Gewerkschaften Erziehung und Wissenschaft; Handel, Banken und Versicherungen; Leder; Nahrung, Genuß, Gaststätten; Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr; Textil, Bekleidung; der Deutschen Postgewerkschaft; den DGB-Landesbezirken Bayern; Niedersachsen; Nordmark; Rheinland-Pfalz und der Landesarbeitsgemeinschaft "Arbeit und Leben", Hessen.
- (30) So z.B. PLICKAT 1959; ARNOLD 1960; ROTH 1961.
- (31) GEYER (1964) meint damit, daß das Bildungssystem unzureichend an die unterschiedlichen "Begabungsprofile" angepaßt sei (vgl. S. 30).
- (32) "Sozialaspekte der Bildungspolitik", im folgenden zit. als: GEYER 1970
- (33) GEYER beruft sich in erster Linie auf OEVERMANN 1969.
- (34) GEYER 1970 plädiert deshalb für die integrierte Gesamtschule (vgl. S. 39 ff.); vgl. auch: DGB-Bundesvorstand 1972. Beide Broschüren verfolgen die Absicht, aus gewerkschaftlicher Sicht nicht nur "Maßstäbe über Reformnotwendigkeiten und Reformziele zu gewinnen" (GEYER 1964, S. 5), sondern auch Perspektiven zur Beseitigung jener sozialen Schranken zu entwickeln, "die gleiche Bildungschancen für alle Schichten verhindern" (GEYER 1970, S. 5). Dabei ist eine weitgehende Übereinstimmung mit den von der SPD vertretenen bildungspolitischen Vorstellungen festzustellen. Leider kann im Rahmen dieser Arbeit darauf nicht weiter eingegangen werden.
- (35) So der Titel der Schrift.
- (36) Vgl. das Interview von ELITZ mit den bildungspolitischen Sprechern der drei Bundestagsfraktionen, in: DOHNANYI 1971, S. 221 - 230.
- (37) Vgl. ebd. und BILDUNGSDEBATTE '70. Vgl. dazu auch die Redebeiträge folgender CDU/CSU-Abgeordneter im Deutschen Bundestag:  
 BARZEL in: Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode, 7. Sitzung, 18. 1. 1973, S. 140 f.  
 STRAUSS in: Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode, 8. Sitzung, 24. 1. 1973, S. 168 f.  
 PROBST in: Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode, 86. Sitzung, 15. 3. 1974, S. 5612 f.
- (38) S. 66 ff.; die Schichtungsproblematik selbst kann hier nicht diskutiert werden; vgl. dazu kritisch HEINZ 1976, S. 91 f., außerdem Kap. 6.
- (39) Verwiesen wird auf: NEIDHARDT 1968; OEVERMANN 1969; GOTTSCHALCH u.a. 1971; CAESAR 1972.

- (40) Vgl. dazu BILDUNGSBERICHT '70, S. 17. In ihrer Antwort auf die Große Anfrage der Fraktionen von SPD und FDP im Deutschen Bundestag zur Bildungspolitik vom 13. 4. 1978 hat die Bundesregierung dies noch einmal bekräftigt; vgl. dazu Bundestagsdrucksache 8/1703, S. 3.
- (41) Vgl. dazu auch den Redebeitrag des damaligen Bildungsministers LEUSSINK in der Debatte des BILDUNGSBERICHTS '70 im Deutschen Bundestag sowie auch den Redebeitrag des bildungspolitischen Sprechers der CDU, MARTIN, in derselben Debatte, bes. BILDUNGSDEBATTE '70, S. 4014 und S. 4020.
- (42) BILDUNGSPOLITISCHE INFORMATIONEN 3/72, S. 39 ff.
- (43) Ebd., S. 46 ff.
- (44) So die Überschrift zu dem entsprechenden Abschnitt im ZWEITEN FAMILIENBERICHT; vgl. S. 71 f.
- (45) "Auf der Seite des Kindes sein. Über die bildungspolitische Priorität der Vorschulerziehung. (Leicht gekürztes Eröffnungsreferat auf dem Vorschulkongreß am 16. 9. 1970 in Hannover), in: DOHNANYI 1971, S. 241 - 251.
- (46) Vgl. zu diesem Gesichtspunkt auch KELLERMANN 1974, S. 18.
- (47) Bei den vorangegangenen Äußerungen HAMM-BRÜCHERS muß dies allerdings bezweifelt werden. Viel eher ist zu vermuten, daß ihr, als einer erfahrenen Politikerin, diese Aussagen wohl doch als eine zu offene Legitimierung der kapitalistischen Klassengesellschaft erschienen sind. Dies mag anders sein bei bestimmten bürgerlichen Reformpädagogen, die ja davon ausgehen, daß es jenseits der realen historisch entstandenen Produktionsverhältnisse und Klassenkämpfe eine Welt der reinen Vernunft gäbe, die als Maßstab für eine "Erziehung vom Kinde aus" alleinige Richtschnur zu sein habe (vgl. als kurzen Überblick hierzu z.B. GÜNTHER u.a. 1966, S. 429 ff.).

#### Kap. 5:

- (1) Vgl. HAGEMANN-WHITE/WOLFF 1975, S. 47
- (2) Dies gilt auch z.B. gegenüber solchen Ansätzen, die Ungleichheit im Bildungsbereich zwar in sozialen Kategorien erklären (vgl. z.B. DAHRENDORF 1965 oder GRIMM 1966) und als wesentlichste soziale Barriere für Bildungserfolg das spezifische Bewußtsein der Arbeitereltern ansehen, dieses Bewußtsein jedoch nicht weiter aus den gesellschaftlichen Verhältnissen ableiten (vgl. dazu auch ROLFF 1967, S. 18), siehe hier auch S. 102
- (3) Vgl. dazu auch GEULEN 1974
- (4) Wie schief auch immer diese Begrifflichkeit und das

dahinter stehende Gesellschaftsbild sein mag. M.E. ist der Begriff "Schule als Mittelschicht-Institution" insofern schief, als er den Klassencharakter der Schule ignoriert und nur bestimmte Wertvorstellungen der Mittelschicht als kennzeichnend für den Charakter der Schule hervorhebt. Außerdem unterstellt dieser Begriff, die Mittelschicht würde Schulform und -inhalt bestimmen, ja z.T. wird die Mittelschicht sogar zur herrschenden Klasse gemacht.

- (5) Seit einigen Jahren ist erfreulicherweise eine Diskussion in Gang gekommen, die sich bemüht, diesem Mangel abzuwehren. Exemplarisch seien nur folgende Sammelbände und Aufsätze genannt: WALTER 1973, Bd. 1; HEINZ 1974; KRAPPMANN u.a. 1976; HURRELMANN 1976.

#### Kap. 6:

- (1) Vgl. beispielhaft dazu nur die Positionen von OEVERMANN 1970, S. 6; EHLICH u.a. 1971; HARTIG/KURZ 1971, bes. S. 75 - 93; HURRELMANN 1975; vgl. auch den Überblick bei WALTER 1973, Bd. 1, S. 36 ff.
- (2) Vgl. 1975 S. 112
- (3) Vgl. z.B. PRESSEL 1970; SPRACHBARRIEREN 1970; BRECHSTEIN 1971; FISCHER 1971; HUCH 1972
- (4) BARGEL kann sich dabei auch auf WEBER berufen, der selbst die Gefahr gesehen hat, daß "Idealtypus und Wirklichkeit ineinander geschoben werden" (WEBER 1973, S. 248).
- (5) Vgl. BARGEL 1973, S. 124 ff.
- (6) Vgl. z.B. GOTTSCHALCH u.a. 1971; HURRELMANN 1973
- (7) Kurioserweise setzt BRECHSTEIN, der ja seinem eigenen Anspruch zufolge marxistisch bzw. "vom Standpunkt des Proletariats aus" an die schichtspezifische Sozialisationsforschung herangeht, marxistisch hier in Anführungszeichen.
- (8) Vgl. dazu auch ZIEGLER 1975, der sich eingehend mit der Frage nach der sozialen Grundlage der Kodetheorie von BERNSTEIN/OEVERMANN auseinandersetzt und dabei zu der Auffassung kommt, daß die Kodetheorie "das ideologische Produkt der 'Mittelschicht' bzw. von Teilen der 'Mittelschicht' (sei), die in der Gesellschaft eine privilegierte Stellung innehatte und hat, aber nun, unter dem Druck der sich entwickelnden Produktivkräfte und Verwertungsinteressen des Kapitals, die Privilegien bedroht sieht und fürchtet, gesellschaftlich abzusteigen oder ins Abseits getrieben zu werden. Dabei werden die Bedingungen, denen diese Schicht ihre Existenz verdankt, reflektiert, allerdings unter dem Aspekt ihres ewigen Bestands" (S. 39).

- (9) Allerdings ist mir bislang kein Ansatz bekannt, der versucht hätte, über die theoretisch begründete Kritik an der Verwendung des Schichtbegriffs hinaus Sozialisationsforschung empirisch auf einer Klassenanalyse der Gesellschaft aufbauend zu entwickeln.
- (10) Ich werde darauf in Kap. 8 zurückkommen.
- (11) Zum Gesellschaftsbild des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts vgl. auch Kap. 8 und 9.
- (12) Vgl. S. 305
- (13) Vgl. WEBER 1973, S. 239 ff.
- (14) Vgl. dazu BARGEL 1973; ZIEGLER 1973, ZIEGLER 1975
- (15) Vgl. MARCUSE 1967, S. 55. Im Unterschied zur schichtspezifischen Sozialisationsforschung räumt MARCUSE dem eindimensionalen Menschen aber immerhin noch eine aktive Handlungsmöglichkeit ein, um der totalen Abhängigkeit zu entkommen, nämlich die "Verweigerung". Auch wenn MARCUSE die Fähigkeit hierzu in erster Linie auf gesellschaftliche Randgruppen beschränkt sieht, ist bei ihm im Gegensatz zur schichtspezifischen Sozialisationsforschung immerhin noch eine Perspektive - wie fragwürdig diese auch immer sein mag - formuliert, um dem "Kreisprozeß sozialer Abhängigkeit" zu entrinnen.
- (16) Vgl. ZIEGLER 1973, S. 35 f.

Kap. 7:

- (1) Diese These, die GRIMM 1966 in ihrer Arbeit "Die Bildungsabstinz der Arbeiter" untersucht hat, besagt, daß der entscheidende Faktor zur Erklärung der "Bildungsabstinz" der Arbeiter das geringe soziale Selbstbewußtsein des Arbeiters sei (affektive Distanz gegenüber der Schule), das ihm als Aufstiegshemmnis jedoch nicht bewußt sei.
- (2) Sowohl diese Arbeit MOLLENHAUERS als auch die bereits zitierte von OEVERMANN (1969) wurden als Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates geschrieben. Sie wurden erstellt mit dem Ziel, wie es im Vorwort zu "Begabung und Lernen" heißt, "Empfehlungen für die Entwicklung und Reform des Bildungswesens zu erarbeiten". Die hierin zum Ausdruck kommende unmittelbare Einbeziehung der Wissenschaft in die Planung der Bildungsreform unterstreicht noch einmal die bereits in Kap. 4 aufgezeigten Zusammenhänge zwischen Bildungsreform und Wissenschaft. Vgl. ergänzend auch die Studie von LICHARZ 1976.
- (3) Zur Definition von "instrumentellen Normen" vgl. S. 274
- (4) So argumentiert auch ROLFF 1967.

- (5) Über den ideologischen Charakter dieses analytischen Bezugspunktes vgl. hier S. 107 ff.
- (6) Bemerkenswert, wie hier unter der Hand die Kultur der Mittelschicht als die Kultur schlechthin ausgegeben wird, während die Unterschicht nur in einem "beschränkten" Horizont hineinsozialisiert wird.
- (7) Hervorhebung von mir.
- (8) Vgl. S. 53
- (9) Es versteht sich von selbst, daß die von ENGELS gegebene konkrete Beschreibung der sozialen Lage der englischen Arbeiterklasse in der Mitte des letzten Jahrhunderts damit nicht auf die heutige soziale Lage der Arbeiter in der Bundesrepublik übertragen werden soll. Jedoch scheinen mir die in dem angeführten Zitat enthaltenen grundsätzlichen Aussagen durchaus übertragbar.
- (10) Angelegt ist dies nach ABELS bereits in der Schule: "Aus der Erfahrung der Ablehnung durch Kinder anderer Sozialschichten entwickelt sich besonders bei Kindern aus untersten und vor allem bei Kindern aus verachteten Sozialschichten ein Gefühl des Versagens und der Unsicherheit. Dieses Gefühl, das oft in ein latentes Haßgefühl gegen die Außengruppe umschlägt, kann ohne Außenhilfe kaum überwunden werden" (S. 50).
- (11) Vgl. ABELS 1972, S. 62
- (12) Dies wurde ja bereits auch als ein wesentliches Ziel der Bildungsreform diagnostiziert. Vgl. dazu bes. Kap. 2
- (13) Vgl. Kap. 1
- (14) ROLFF meint damit die Zeit seit der industriellen Revolution, m.a.W. er spricht von der Schulbildung in der kapitalistischen Gesellschaft.
- (15) Vgl. ROLFF 1967, S. 12
- (16) Dies machen auch die Bemerkungen am Schluß seiner Arbeit deutlich. Vgl. bes. S. 107 f. und Anm. 60.
- (17) In der 2. verb. Auflage von 1972 wurde dieser Teilsatz übrigens weggelassen.
- (18) Hervorhebungen von mir.
- (19) Vgl. ROLFF 1967, S. 107 f.
- (20) Vgl. Kap. 2
- (21) ZIEGLER (1973) hat außerdem zurecht bemerkt, daß "im Wort 'unterprivilegiert' das begriffliche Kunststück fertiggebracht (wird), die Kategorie des Vorrechts mit der sozialen Gleichheit zu verbinden. (...) Die absurde Konsequenz ist die Forderung nach Privilegien für jedermann; vgl. auch ZIEGLER 1975, S. 48
- (22) Zur politisch-ideologischen Bedeutung dieses Aspekts vgl. Kap. 2

Kap. 8:

- (1) Vgl. BILDUNGSBERICHT '70, S. 36 ff.
- (2) Zur Definition des "elaborierten Kodes" vgl. OEVERMANN 1970, S. 40 f.
- (3) Zur Definition des "restringierten Kodes" vgl. ebd.
- (4) Vgl. OEVERMANN 1970, S. 41
- (5) Es werden hier keine Unterschiede zwischen BERNSTEIN und OEVERMANN gemacht, obgleich mir natürlich bewußt ist, daß es verschiedene theoretische Differenzen zwischen beiden gibt (vgl. dazu OEVERMANN 1970, S. 183 ff.). Diese hier zu vernachlässigen scheint mir aber gerechtfertigt. Außerdem werden hier die vielfältigen Differenzierungen und Modifikationen, welche BERNSTEIN und OEVERMANN sowie andere Autoren an der Kodetheorie inzwischen vorgenommen haben, vernachlässigt. Sie scheinen mir insgesamt nicht so grundlegend, als daß dadurch meine Thesen infrage gestellt werden könnten.
- (6) Zur Erläuterung des Aspekts d): vgl. OEVERMANN 1969, S. 318 ff. und OEVERMANN 1974, S. 553
- (7) OEVERMANN selbst betont in diesem Aufsatz, daß er Polemik nicht umgehen wolle (vgl. S. 537).
- (8) Vgl. OEVERMANN 1974, S. 546
- (9) Auch wenn OEVERMANNs Behauptung hier sicher überzogen ist, gilt es dennoch festzuhalten, daß manche Kritiker der Kodetheorie und der kompensatorischen Erziehung es durch ihre Argumentation und ihre z.T. unpräzise Rezeption der Kodetheorie OEVERMANN nicht nur erleichtert haben, ihre Kritik leichtfertig abzutun, sondern sich die OEVERMANNsche Kritik z.T. auch gefallen lassen müssen. Dies gilt z.B. für BERG 1970, oder auch z.T. für EHLICH u.a. 1971. Leider kann ich hier nicht ausführlicher auf die Wechselwirkung von Kritik und Gegenkritik im Rahmen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung eingehen.
- (10) Es soll hier nicht verschwiegen werden, daß in der Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung häufig dieser Eindruck entstanden ist (vgl. z.B. bei EHLICH u.a. 1971, S. 52 f.).
- (11) Vgl. WHORF 1963
- (12) Zur Frage, inwieweit sich BERNSTEIN zurecht auf WHORF beruft und worin er sich von ihm unterscheidet, vgl. DITTMAR 1973; ZIEGLER 1975.
- (13) Vgl. ZIEGLER 1975
- (14) Dies gilt übrigens nicht nur für BERNSTEIN selbst, sondern kommt auch in der unreflektierten Übertragung der

unter US-amerikanischen und englischen Gesellschaftsverhältnissen gewonnenen Ergebnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung auf die Gesellschaft der Bundesrepublik zum Ausdruck. Auch wenn innerhalb der westdeutschen Sozialisationsforschung verschiedentlich auf diese Problematik hingewiesen wurde (vgl. z.B. OEVERMANN 1969, GOTTSCHALCH u.a. 1971), blieben diese Hinweise doch folgenlos. Da die Gesellschaften der USA, Englands und der Bundesrepublik jedoch hinsichtlich ihrer typischen Strukturmerkmale als kapitalistische Gesellschaften zwar gleich sind, sich hinsichtlich ihrer historischen, kulturellen und klassenmäßigen Besonderheiten aber erheblich unterscheiden, müßte eine Sozialisationsforschung, die den Zusammenhang zwischen Sozialstruktur und spezifischen Bewußtseinsformen konkret zu erfassen beansprucht, dies auf jeden Fall berücksichtigen. Dies zu ignorieren, ist nur um den Preis abstrakter und gesellschaftunspezifischer Aussagen möglich. M.E. ist dies ein zusätzliches Moment für die Brauchbarkeit des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts als Legitimationskonzept.

- (15) Hervorhebung von mir.
- (16) Hervorhebung von mir.
- (17) Hervorhebung von mir.
- (18) Die Bezeichnungen "Kodetheorie", "Sprachbarrierentheorie" oder auch "Theorie der linguistischen Kodes" werden hier synonym verwendet.
- (19) Dies ist m.E. übrigens gar nicht so eindeutig, wie OEVERMANN 1974 den Eindruck erwecken möchte.
- (20) Vgl. dazu Kap. 6
- (21) Vgl. z.B. BOIS-REYMOND 1971; DITTMAR 1973, Kap. 7
- (22) Vgl. auch KRAPPMANN 1975, S. 33 f., wo die Aufgabe der Schule darin gesehen wird, "Grundqualifikationen sozialen Handelns" zu entfalten, um so langfristig sog. "Zielchancengleichheit" herstellen zu helfen. Formuliert ist diese Aufgabe der Schule bei KRAPPMANN vor dem Hintergrund der Auffassung, "daß die für die sozialen Probleme eines Gemeinwesens möglichen Lösungen von der Problemlösungskapazität ihrer Mitglieder abhängen" (S. 34). M.a.W.: solange insbesondere die Angehörigen der Unterschicht noch nicht entsprechend durch die Schule sozialisiert sind, ist an eine Herstellung größerer sozialer Gleichheit gar nicht zu denken. Auch hier wird Schule als der entscheidende Hebel zur sozialen Veränderung angesehen.
- (23) Auf der s c h u l p r a k t i s c h e n Ebene kann dies für den einzelnen Lehrer jedoch durchaus eine bedenkenwerte Überlegung sein, wenn er unmittelbar helfen

will. Fragwürdig ist aber die von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung damit formulierte Perspektive zur Herstellung sozialer Gleichheit (vgl. dazu Kap. 1 und 2).

- (24) Zur Kritik des Terminus "privilegiert"/"unterprivilegiert" vgl. hier S. 110 f.
- (25) Vgl. OEVERMANN 1974, S. 550
- (26) Selbstverständlich werden die Ausbildung von Ich-Autonomie und Rollendistanz in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung nicht nur auf schichtspezifisches Sprachverhalten, sondern auch und besonders auf die Binnenstruktur der Familie zurückgeführt (vgl. dazu OEVERMANN 1969, OEVERMANN 1970). Für den hier verfolgten Argumentationsgang ist es aber wesentlich, den Zusammenhang mit dem Sprachverhalten hervorzuheben.
- (27) Im folgenden immer zit. als OEVERMANN u.a. 1968.
- (28) Zur Unterscheidung dieser beiden Begriffe vgl. OEVERMANN u.a. 1968, S. 25.
- (29) Vgl. bes. S. 119 - 123
- (30) Offensichtlich unterstellt BERNSTEIN hier, auch wenn er es nicht explizit formuliert, daß bei einem anderen Verhalten der Familienmitglieder zueinander sich bereits etwas an den gesellschaftlichen Verhältnissen ändern würde. Daß diese Vermutung nicht zu weit hergeholt ist, zeigt sich z.B. an der Rezeption im ZWEITEN FAMILIENBERICHT (1975), wo als Maßnahme zum Abbau sozialer Ungleichheit u.a. auch das Zurückdrängen des Sozialisationsflusses der Unterschicht-Familie erwogen wird (vgl. S. 71). (Siehe auch hier Kap. 4.2)
- (31) In soziologischer Betrachtung haben die linguistischen Kodes OEVERMANN zufolge den Status einer abhängigen Variablen, was sich darin ausdrückt, daß das Individuum situativ im Akt des Sprechens und lebensgeschichtlich im Prozeß des Spracherwerbs die Eigenschaften und Traditionen der umgebenden Sozialstruktur verinnerlicht (vgl. 1970, S. 40).
- (32) Vgl. ZIEGLER 1975, S. 31
- (33) Genau genommen verbirgt sich hinter dieser Auffassung der schichtspezifischen Sozialisationsforschung ein versteckter Führungsanspruch der Mittelschicht. Nicht nur daran, daß die speziellen Tugenden der Mittelschicht bzw. "ihre verklärende Interpretation durch die privilegierte 'Mittelschicht' selbst, kulminierend in der beschriebenen Vorstellung vom Individuum, zum allgemeinen Maßstab erhoben werden" (ZIEGLER 1973, S. 36), sondern auch in den Vorstellungen gesellschaftlicher Veränderung läßt sich das zeigen. Angedeutet ist dies z.B. bei HURRELMANN (1976), wenn er es als Aufgabe der

Sozialisationsforschung ansieht, "die konkrete Vision wünschenswerter Konstitutionsbedingungen für wünschenswerte Sozialisationsprozesse (für eine humanere Gesellschaft; G.C.) theoretisch genauer zu entfalten, empirisch zu überprüfen und politisch zu verfolgen" (S. 27). Da aber in den Arbeiterfamilien "das für einen solchen Vorgang notwendige politische Bewußtsein" fehle, könne "den Angehörigen der unterprivilegierten sozialen Schichten ... deshalb ein mühsamer und mitunter schmerzlicher Prozeß 'aufklärerischen Umlernens' nicht erspart werden". Er liege "in ihrem eigenen Interesse als Individuum und als kollektive Gruppe" (ebd.). Expliziter noch ist diese Auffassung bei GRIESE (1976) formuliert. Ihm zufolge sind es vor allem die Sozial- bzw. Gesellschaftswissenschaften, die "zur Basis einer sozialstrukturellen Veränderung werden können". Ganz im Sinne meiner oben formulierten These ist dann die Konsequenz, die er hieraus zieht: "Man muß sich endlich von der Vorstellung freimachen, gegenwärtige Verhältnisse seien durch eine Revolution der Arbeiterklasse zu verändern - Emanzipation bedeutet ja gerade Freimachen und Befreiung von herkömmlichen Vorstellungen und die Einnahme neuer Positionen" (S. 189 f.).

- (34) Vgl. DUBIEL 1971
- (35) Vgl. ZIEGLER 1975, S. 31
- (36) Vgl. z.B. BERNSTEIN 1964, S. 99 ff.
- (37) Vgl. ZIEGLER 1975, S. 49

#### Kap. 9:

- (1) Z.B. Verabsolutierung von Mittelschichtnormen, Darstellung der Mittelschicht als 'herrschende Schicht'. Vgl. dazu: DAHLE 1970, BRECHSTEIN 1971, GOTTSCHALCH u.a. 1971, EISENBERG/HABERLAND 1972; vgl. auch Anmerkung 5.
- (2) Z.B. kompensatorische Erziehung, kompensatorische Sprachförderung etc.; vgl. dazu: DAHLE 1970, DAHLE 1972, ELSCHENBROICH 1971
- (3) Vgl. z.B. BERG 1970, LANGENBACH 1970, BRECHSTEIN 1971, GOTTSCHALCH u.a. 1971
- (4) Z.B. bei BRECHSTEIN 1971, GOTTSCHALCH u.a. 1971
- (5) Z.B. BRECHSTEIN 1971, GOTTSCHALCH u.a. 1971. Hierzu gehört auch die Kritik von Vertretern der sog. "Differenz-Hypothese", die BERNSTEIN/OEVERMANN als Vertretern einer sog. "Defizit-Hypothese" vorwerfen, den Sprachgebrauch der Unterschicht vom Standpunkt der Mittelschicht aus negativ zu bewerten. Vgl. dazu KLEIN/WUNDERLICH 1971, DITTMAR 1973, GLOY 1973

- (6) Z.B. LANGENBACH 1970, PRESSEL 1970, BRECHSTEIN 1971, EHLICH u.a. 1971, GOTTSCHALCH u.a. 1971, LORENZ 1973. Vgl. kritisch dazu auch: NEULAND 1975, S. 18 - 22
- (7) Vgl. dazu MARX 1953, S. 176, MARX/ENGELS 1969, S. 463, HAHN 1968, Kap. 3
- (8) Vgl. Kap. 6
- (9) Vgl. dazu auch MARX/ENGELS 1969, S. 463: "Die Phrasen über die Gesellschaft, die den Einzelnen als beschränkende Macht gegenübertritt usw., passen daher auch auf alle Gesellschaftsformen".
- (10) ZIEGLER weist in diesem Zusammenhng noch darauf hin, daß als Maßstab, wie der einzelne mit dem restringierenden Charakter der Gesellschaft zu Rande kommt, die Einzigartigkeit, Besonderheit, Unvergleichbarkeit des einzelnen gilt. "Geschichte wird so konsequenterweise auf Lebensgeschichte reduziert" (S. 37).
- (11) Vgl. kritisch zum Begriff der Chancengleichheit ORTMANN 1973
- (12) Vgl. Kap. 7 und 8
- (13) Es wäre interessant zu untersuchen, welche Mechanismen der Verwischung von Sprachebenen dabei angewandt werden und wie weit dies auf der politischen Ebene zur Brauchbarkeit des schichtspezifischen Sozialisationskonzepts beigetragen hat.
- (14) Vgl. Kap. 2
- (15) Vgl. dazu auch Kap. 3.4
- (16) Vgl. Kap. 7.2 und 8.2

## Literatur

- ABELS, H. (1972): Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit, Düsseldorf
- ALTVATER, E./HUISKEN, F. (1971): Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen
- ARNOLD, W. (1960): Begabungswandel und Erziehungsfragen, München
- AURIN, K. u. MITARBEITER (1968): Gleiche Chancen im Bildungsgang. Bericht der Bildungsberatungsstellen von Baden-Württemberg über Begabung und Schuleignung in ländlichen Gebieten, Bd. 9 der Schriftenreihe A des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik: "Bildung in neuer Sicht", Villingen
- BAETHGE, M. (1970): Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt
- BAETHGE, M. (1972): Abschied von Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD, in: betrifft: erziehung, 5. Jg., Heft 3, S. 19 - 28
- BARGEL, T. (1973): Probleme der Rezeption empirischer Sozialforschung, in: WALTER 1973, Bd. I, S. 119 - 138
- BECKER, E./WAGNER, B. (1977): Ökonomie der Bildung, Frankfurt/New York
- BECKER, H., u.a. (1976): Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart
- BERG, M. (1970): Negative Didaktik oder die Entfesselung der Produktivkraft Sprache, in: Alternative, 13, Heft 74, S. 185 - 202
- BERNSTEIN, B. (1959): Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, in: BERNSTEIN 1970 a, S. 8 - 35
- BERNSTEIN, B. (1964): Elaborierte und restringierte Codes. Ihre soziale Herkunft und einige Auswirkungen, in: BERNSTEIN 1970 a, S. 99 - 116
- BERNSTEIN, B. (1970 a): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958 - 1970, Amsterdam

- BERNSTEIN, B. (1970 b): Familiales Rollensystem, Kommunikation und Sozialisation, in: BERNSTEIN 1970 a, S. 117 - 133
- BERNSTEIN, B. u.a. (1970): Lernen und soziale Struktur. Aufsätze 1965 - 1970, Amsterdam
- BERTRAM, H. (1976): Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Soziologie, 5. Jg., Heft 2, S. 103 - 117
- BILDEN, H. (1977): Das unhistorische Subjekt. Zur Kritik sozialisationstheoretischer Grundkonzepte, Weinheim/Basel
- BILDUNGSBERICHT '67 (1967): Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung. Bundestagsdrucksache V/2166, 5. Wahlperiode, 13.10.1967, Bonn
- BILDUNGSBERICHT '70 (1970): Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn
- BILDUNGSDEBATTE '70 (1970): Debatte des Bildungsberichts '70, in: Verhandlungen des Deutschen Bundestages, 6. Wahlperiode, 72. Sitzung, 14.10.1970, S. 4012 - 4071, Bonn
- BILDUNGSPOLITISCHE INFORMATIONEN: Hg. vom Hessischen Kultusminister, Nr. 2/70 und 3/72, Wiesbaden
- BILDUNGSPOLITISCHE ZWISCHENBILANZ (1976): Hg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn
- BILDUNGSRAT (1970): Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 2. Aufl., Stuttgart
- BOIS-REYMOND, M. du (1971): Strategien kompensatorischer Erziehung. Das Beispiel USA, Frankfurt
- BOLTE, K. M. u.a. (1975): Soziale Ungleichheit, 4. Aufl., Opladen
- BOLTE, K. M. (Hg.) (1978): Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28.9. - 1.10.1976 in Bielefeld, München
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart
- BRECHSTEIN, E. (1971): Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule, Freiburg
- BRIESE, V., u.a. (1973): Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik. Analyse von Reformstrategien für den Ausbildungssektor, Frankfurt
- CAESAR, B. (1972): Autorität in der Familie, Reinbek
- CDU (1950): 1. Parteitag der CDU in Goslar vom 20. - 22. Oktober 1950, Bonn

- CDU (1965): Bildung in der modernen Welt. 3. Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU am 9. und 10. November 1964 in Hamburg, Bonn
- CDU (o. J.): Marx statt Rechtschreibung. Rahmenrichtlinien in Hessen. Gesellschaftslehre und Deutsch, Wiesbaden
- CLAESSENS, D., u.a. (1974): Sozialkunde der Bundesrepublik, 7. Aufl., Düsseldorf
- COMBE, A. (1975): Wohin treibt die Bildungspolitik? Ein Versuch zur Einschätzung - Was man an der Vermittlung von Politischer Ökonomie und Pädagogik bemängeln kann, in: betrifft: erziehung, 8. Jg., Heft 3, S. 32 - 39
- DAHLE, W. (1970): Kritische Anmerkungen zur Integration soziolinguistischer Fragestellungen in die traditionelle Deutschdidaktik, in: Diskussion Deutsch, 1. Jg., S. 89 - 95
- DAHLE, W. (1972): Kompensatorische Sprachdidaktik - ein neuer Ansatz für den Deutschunterricht? in: BECHERT, G./HEERMANN, G. (Hg.) (1972): Chancengleichheit durch Förderung. Referate und Resolutionen aus der 3. Pädagogischen Woche in Unna, S. 85 - 105, Weinheim
- DAHRENDORF, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg
- DAHRENDORF, R. (1966): Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, in: "Recht und Staat", Heft 232, 2. Aufl., Tübingen
- DGB-BUNDESVORSTAND (Hg.) 1972): Bildungspolitische Vorstellungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes, verabschiedet vom Bundesvorstand des DGB am 7.3.1972, Düsseldorf
- DITTMAR, N. (1973): Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung, Frankfurt
- DOHNANYI, K. v. (Hg.) (1971): Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte: Fakten - Forderungen - Folgen, Düsseldorf/Wien
- DUBIEL, H. (1971): Sprachsoziologische Bemerkungen zu einer bildungspolitischen These, in: Sprache im technischen Zeitalter, Heft 37 - 40, S. 107 - 109
- EBBIGHAUSEN, R. (Hg.) (1976): Bürgerlicher Staat und politische Legitimation, Frankfurt
- EDELSTEIN, W. (1971): Gesellschaftliche Motive der Schulreform, in: DOHNANYI (1971), S. 201 - 211
- EHLICH, K., u.a. (1971): Spätkapitalismus. Soziolinguistik. Kompensatorische Erziehung, in: Kursbuch 24, S. 33 - 60, Berlin

- EISENBERG, P./HABERLAND, H. (1972): Das gegenwärtige Interesse an der Linguistik, in: Das Argument 72, S. 326 - 349
- ELSCHENBROICH, D. (1971): Von der "Dummheit", die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll, in: betriebl. erziehung, 4. Jg., Heft 8, S. 29 - 33
- ENGELS, F. (1968): Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats, in: MARX, K./ENGELS, F.: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden, Bd. II, Berlin, S. 155 - 301
- ENGELS, F. (1970): Die Lage der arbeitenden Klasse in England, MEW Bd. 2, Berlin
- FAULSTICH, P. (1977): Interessenkonflikte um die Berufsbildung. Das Verhältnis von gesellschaftlichen Interessenstrukturen und staatlicher Bildungspolitik, Weinheim/Basel
- FELDHOFF, J. (1971): Schule und soziale Selektion. Schule als Vermittlungsinstanz von Sozialchancen, in: DOHNANYI (1971), S. 82 - 99
- FEND, H. (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim/Basel
- FISCHER, G. (1971): Sprache und Klassenbildung. Die Bedeutung linguistischer Codes im Sozialisationsprozeß, Hamburg
- FÜHR, Ch. (1973): Ist die Bildungsreform gescheitert?, in: DANNEMANN, C., u.a. (1973): Bildung und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, S. 251 - 261, Neuwied/Berlin
- FÜRSTENBERG, F. (1975): Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland. Ein soziologischer Überblick, 4. Aufl., Opladen
- GEYER, H. (1964): Bildungssituation - Reformgedanken - Perspektiven, hg. von der Landesarbeitsgemeinschaft "Arbeit und Leben" Niedersachsen, Hannover
- GEYER, H. (1970): Sozialaspekte der Bildungspolitik, hg. von der Bildungsvereinigung "Arbeit und Leben" Niedersachsen e.V., Studieneinrichtung DGB/VHS, Hannover
- GEULEN, D. (1974): Bemerkungen zum Verhältnis von Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft, in: Neue Sammlung, Bd. 14, S. 417 - 426
- GEULEN, D. (1977): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationsforschung, Frankfurt
- GEULEN, D. (1978): Zur Wissenssoziologie der Sozialisationsforschung und ihrer Rezeption in der Bundesrepublik, in: BOLTE (1978), S. 266 - 295

- GLOY, K. (1973): Bernstein und die Folgen - Zur Rezeption der soziolinguistischen Defizithypothese in der BRD, in: WALTER (1973, Bd. I), S. 139 - 171
- GOLDSCHMIDT, D., u.a. (1963): Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Heidelberg
- GOTTSCHALCH, W., u.a. (1971): Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik, Frankfurt
- GOULDNER, A. W. (1971): The coming crisis of western sociology, London
- GRIESE, H. (1976): Erwachsenensozialisation, München
- GRIMM, S. (1966): Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung, München
- GRUSDEW, P. N. (1971): Marx und Engels über Erziehung und Bildung, in: MARX/ENGELS (1971), S. 12 ff.
- GÜNTHER, K.-H., u.a. (1966): Geschichte der Erziehung, Berlin
- HABERMAS, J. (1961): Pädagogischer "Optimismus" vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie, in: Neue Sammlung, 1. Jg., S. 251 - 278
- HABERMAS, J. (1973): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt
- HAGEMANN-WHITE, C./WOLFF, R. (1975): Lebensumstände und Erziehung. Grundfragen der Sozialisationsforschung, Frankfurt
- HAHN, E. (1968): Historischer Materialismus und marxistische Soziologie. Studien zu methodologischen und erkenntnistheoretischen Grundlagen der soziologischen Forschung, Berlin
- HAMM-BRÜCHER, H. (1971): Auf der Seite des Kindes sein. Über die bildungspolitische Priorität der Vorschul-erziehung. (Leicht gekürztes Eröffnungsreferat auf dem Vorschulkongreß am 16.9.1970 in Hannover), in: DOHNANYI (1971), S. 241 - 251
- HARTIG, M./KURZ, U. (1971): Sprache als soziale Kontrolle. Neue Ansätze zur Soziolinguistik, Frankfurt
- HEINZ, W. R. (1969): Entwicklung und Funktion sozialer Begriffe. Ein Beitrag zur Theorie der kognitiven Sozialisierung, Diss., München
- HEINZ, W. R. (1974): Sozialisationsforschung - Auf der Suche nach Theorie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 26, S. 138 - 147
- HEINZ, W. R. (1976): Gesellschaftsstruktur, familiale Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein, in: HUR-RELMMANN (1976), S. 90 - 103

- HESS, F./LATSCHA, F./SCHNEIDER, W. (1966): Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur Höheren Schule, Olten/Freiburg
- HIRSCH, J. (1973): Elemente einer materialistischen Staatstheorie, in: BRAUNMÜHL, C. v., u.a.: Probleme einer materialistischen Staatstheorie, S. 199 - 266, Frankfurt
- HIRSCH, J. (1974): Zur Analyse des politischen Systems, in: BACKHAUS, H.-G., u.a. (Hg.): Gesellschaft. Beiträge zur Marxschen Theorie I, S. 78 - 131, Frankfurt
- HITPASS, J. (1965): Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung, Ratingen
- HÖRNING, K. H. (Hg.) (1976): Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung, Darmstadt/Neuwied
- HOERNLE, E. (1969): Grundfragen proletarischer Erziehung, Darmstadt
- HOFFMANN, A. (1968): Die bildungspolitischen Vorstellungen der CDU und SPD. Eine pädagogische Analyse ihrer Entwicklung von 1945 - 1965, Diss., Nürnberg
- HUCH, K. J. (1972): Einübung in die Klassengesellschaft. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Sozialisation, Frankfurt
- HÜLSMANN, B. (1975): Sozialisation und Soziologie, in: KRYSMANSKI, H. J./MARWEDEL, P. (1975), S. 140 - 163
- HÜFNER, K./NAUMANN, J. (1977): Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I: Der Aufschwung (1960 - 1967), Stuttgart
- HURRELMANN, K. (1973): Familiäre Sozialisation und soziale Ungleichheit, in: WALTER (1973), Bd. II, S. 23 - 40
- HURRELMANN, K. (Hg.) (1974): Soziologie der Erziehung, Weinheim/Basel
- HURRELMANN, K. (1975): Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek
- HURRELMANN, K. (Hg.) (1976): Sozialisation und Lebenslauf, Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung, Reinbek
- INSTITUT FÜR MARXISTISCHE STUDIEN (1973): Klassen- und Sozialstruktur der BRD 1950 - 1970, Frankfurt
- JAEGGI, U. (1973): Kapital und Arbeit in der Bundesrepublik. Elemente einer gesamtgesellschaftlichen Analyse, Frankfurt
- JOCHIMSEN, L. (1971): Hinterhöfe der Nation. Die deutsche Grundschulmisere, Reinbek

- KELLERMANN, P. (1974): Kritik des Bildungsgesamtplans. Über Struktur und Tendenzen der Expansion organisierter Bildung, Konstanz
- KERSCHENSTEINER, G. (1931): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, 10. Aufl., Erfurt
- KLEIN, W./WUNDERLICH, D. (Hg.) (1971): Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt
- KNOERINGEN, W. v. (Hg.) (1968): Geplante Zukunft? Aufgaben von Politik und Wissenschaft, Hannover
- KÖNIG, R. (1971): West Germany, in: ARCHER, M. S./GINER, S. (Hg.): Contemporary Europe, London/New York, S. 279 - 298
- KRAPPMANN, L. (1975): Konsequenzen der Sozialisationsforschung für das Lernen in der Schule. Was leistet die Schule zur Herstellung der Chancengleichheit? in: Neue Sammlung, Bd. 15, S. 15 - 34
- KRAPPMANN, L., u.a. (1976): Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung? in: LEPSIUS, M. R. (Hg.) (1976): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, S. 258 - 264, Stuttgart
- KRYSMANSKI, H. J./MARWEDEL, P. (1975): Die Krise in der Soziologie, Köln
- KUHLMANN, C. (1972): Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946 - 1966, in: ROBINSON u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Stuttgart
- KUHN, T. S. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt
- LÄPPLER, E. (1976): Zum Legitimationsproblem politischer Herrschaft in der kapitalistischen Gesellschaft, in: EBBIGHAUSEN, R. (1976), S. 106 - 170
- LANGENBACH, K. (1970): Sozialwissenschaftliche und bildungspolitische Aspekte der Chancengleichheit, in: Diskussion Deutsch, 1. Jg., S. 103 - 115
- LEPSIUS, M.R. (1974): Sozialstruktur und soziale Schichtung in der Bundesrepublik Deutschland, in: LÖWENTHAL, R./SCHWARZ, H.-P. (Hg.): Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland, S. 263 - 288, Stuttgart
- LICHARZ, W. (1976): Die Bildungspolitik des Deutschen Bildungsrates, Diss., Darmstadt
- LORENZ, L. (1973): Arbeiterfamilie und Klassenbewußtsein. Zum Zusammenhang von der Klassenlage der Familie, der familiären Sozialisation der Kinder und dem Klassenbewußtsein des Arbeiters, 1. überarb. Aufl., Giessen
- LÜSCHER, K. (1976): Sozialisationsforschung für die politische Praxis. Besprechung des Zweiten Familienberichts, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 5, Heft 3, S. 285 - 288

- MANGOLD, W. (1978): Zur Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik, in: BOLTE (1978), S. 209 - 265
- MARCUSE, H. (1967): Der eindimensionale Mensch, Neuwied
- MARX, K. (1953): Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (Rohentwurf), 1857 - 1858, Berlin
- MARX, K. (1964): Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte, in: MEW Bd. 8, Berlin
- MARX, K./ENGELS, F. (1968): Manifest der Kommunistischen Partei, MEW Bd. 4, Berlin
- MARX, K./ENGELS, F. (1969): Die Deutsche Ideologie, MEW Bd. 3, Berlin
- MARX, K./ENGELS, F. (1971): Über Erziehung und Bildung, Berlin
- MAYER, K. U./MÜLLER, W. (1976): Soziale Ungleichheit, Prozesse der Statuszuweisung und Legitimitätsglaube, in: HÖRNING (1976), S. 108 - 134
- MEHRING, F. (1952): Über den historischen Materialismus, Berlin
- MILHOFFER, P. (1973): Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familialer Sozialisation, Frankfurt
- MOLLENHAUER, K. (1969): Sozialisation und Schulerfolg, in: ROTH (1969), S. 269 - 296
- MÜLLER, A. (1932): Abhängigkeit der Schulleistungen von wirtschaftlichen und sozialen Einflüssen, in: Archiv für die gesamte Psychologie, Bd. 83, S. 119 - 196, Leipzig
- NEIDHARDT, F. (1968): Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß, in WURZBACHER, G. (Hg.) (1968), S. 174 - 200, Stuttgart
- NEULAND, E. (1975): Sprachbarrieren oder Klassensprache? Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter, Frankfurt
- NYSSSEN, F. (1970): Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule, Köln
- OECD (1967): Begabung und Bildungschancen, hg. von WIDMAIER, H. P., Frankfurt
- OEVERMANN, U. (1966): Soziale Schichtung und Begabung, in: BERNSTEIN, B., u.a. (1970), S. 117 - 137
- OEVERMANN, U. (1967): Einige Thesen über den Zusammenhang von Identifikationsprozessen und Sprachentwicklung, in: BERNSTEIN, B., u.a. (1970), S. 79 - 90

- OEVERMANN, U., u.a. (1968): Projektvorschlag für das Projekt "Elternhaus und Schule", Institut für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft, Abt. Soziologie, unveröffentl., Berlin
- OEVERMANN, U. (1969): Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: ROTH (1969), S. 297 - 356
- OEVERMANN, U. (1970): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, veröffentlicht in der Reihe "Studien und Berichte" des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Bd. 18, Berlin
- OEVERMANN, U. (1972): Rollenstruktur der Familie und ihre Implikationen für die kognitive Entwicklung von Kindern, in: SZELL (1972), S. 64 - 89
- OEVERMANN, U. (1974): Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung, in: Neue Sammlung, Bd. 14, S. 537 - 568
- OFFE, C. (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt
- OFFE, C. (1972): Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt
- OFFE, C. (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens, in: ROTH/FRIEDRICH (1975), Teil 1, S. 217 - 252, Stuttgart
- ORTMANN, H. (1971): Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungspolitischen Leitvorstellung, München
- ORTMANN, H. (1973): Überlegungen zum Begriff Chancengleichheit, in: KEIM, W. (Hg.) (1973): Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis, S. 115 - 128, Hamburg
- PEISERT, H. (1967) Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München
- PLICKAT, H.-H. (1959): Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs, Weinheim
- PRESSEL, A. (1970): Sozialisation, in: BECK, J., u.a. (1970): Erziehung in der Klassengesellschaft, S. 126 - 150, München
- REGIERUNGSERKLÄRUNG (1969): Regierungserklärung des Bundeskanzlers Brandt vor dem Deutschen Bundestag am 28.10.1969. Stenographische Berichte des Deutschen Bundestags, VI. Wahlperiode, 5. Sitzung, 28.10.1969, Bonn
- RITSERT, J. (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung, Frankfurt

- RITSERT, J./ROLSHAUSEN, C. (1973): Zur Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland, in: MESCHKAT, K./NEGT, O. (Hg.) (1973): Gesellschaftsstrukturen, S. 13 - 40, Frankfurt
- ROEDER, P. M. (1965): Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: ders. u.a.: Sozialstatus und Schulerfolg, S. 5 - 32, Heidelberg
- ROLFF, H.-G. (1967): Sozialisation und Auslese durch die Schule, 1. Aufl., Heidelberg
- ROTH, H. (1961): Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Berlin, Hannover, Darmstadt
- ROTH, H. (Hg.) (1969): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, 3. Aufl., Stuttgart
- ROTH, H./FRIEDRICH, D. (1975): Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, hg. im Auftrag der Bildungskommission, Teil 1 und 2, Stuttgart
- RUGE, R. (1978): Ziele und Ergebnisse der Bildungspolitik. Ansätze zu einem System von Bildungsindikatoren, in: ZAPF (1978), S. 743 - 841
- SCHANNEWITZKY, G. (1968): Entwicklungstendenzen im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland, erschienen in der Reihe "Praxis der Berufserziehung im Handwerk", Heft 9, Köln
- SCHIEBE, W. (1978): Die Reformpädagogische Bewegung, 6. erg. Aufl., Weinheim/Basel
- SCHELSKY, H. (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg
- SCHELSKY, H. (1965): Die Bedeutung des Klassenbegriffs für die Analyse unserer Gesellschaft, in: ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit, S. 352 - 388, Düsseldorf/Köln
- SCHRADER, F. E./SCHRADER-WÄLKE, U. (1974): Schulreform in den Westzonen. Überlegungen zu einer Kritik des Qualifikationsbegriffs in der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Giessen
- SCHUBERT, K. (1977): Legitimität, in: SONTHEIMER/RÖHRIG (Hg.) (1977): Handbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, S. 368 - 372, München
- SPD (1963): Aufstieg durch Bildung. Dokumentation der Kulturpolitischen Konferenz der SPD am 29. und 30.8.1963 in Hamburg, Hannover
- SPD (1964): Bildungspolitische Leitsätze der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Bonn
- SPRACHBARRIEREN (1970): Beiträge zum Thema "Sprache und Schichten". Verfaßt und herausg. von Mitgliedern des Seminars "Soziolinguistik" (Bochum), Hamburg

- STRUKTURPLAN (1970): Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart
- SUCHODOLSKI, B. (1972): Einführung in die marxistische Erziehungstheorie, Köln
- TITZE, H. (1973) Die Politisierung der Erziehung, Frankfurt
- VOIGT, B. (1973): Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen, Frankfurt
- WALTER, H. (Hg.) (1973): Sozialisationsforschung, Bd. I und II, Stuttgart-Bad Cannstadt
- WEBER, M. (1973): Soziologie. Universalgeschichtliche Analysen. Politik, Stuttgart
- WERDER, L. v. (1974): Sozialistische Erziehung in Deutschland. Geschichte des Klassenkampfes um den Ausbildungssektor 1848 - 1973, Frankfurt
- WHORF, B. J. (1963): Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Reinbek
- ZAPF, W. (Hg.) (1978): Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Sozialer Wandel und Wohlfahrtsentwicklung, Frankfurt/New York
- ZIEGLER, J. (1973): Die Konstruktion der "Barriere". Ansätze zu einer Ideologiekritik gegenwärtiger curriculärer Reformbestrebungen und ihrer Begründung, in: Diskussion Deutsch, 4. Jg., S. 25 - 39
- ZIEGLER, J. (1975): Die verewigte "Mittelschicht". Zur Ideologiekritik der Code-Theorie, in: JÄGER, S. (Hg.) Probleme der Soziolinguistik, S. 23 - 49, Göttingen
- ZWEITER FAMILIENBERICHT (1975): Familie und Sozialisation. Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation, hg. vom Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit, Bonn-Bad Godesberg

- 82 Barbara Mettler-Meibom, Internationalisierung der Produktion und Regionalentwicklung
- 83 Anna-Jutta Pietsch, Das Reduktionsproblem und die Kategorien produktive und unproduktive Arbeit
- 84 Margit Mayer, Die Entstehung des Nationalstaates in Nordamerika
- 85 Hans-Joachim Schickedanz, Homosexuelle Prostitution
- 86 Adelheid von Saldern, Mittelstand im 'Dritten Reich'
- 87 L. Hack, H.G. Brose, K. Czasny, J. Hack, F. Hager, R. Moser, K. Viesel, Leistung und Herrschaft
- 88 Harald Bodenschatz, Städtische Bodenreform in Italien
- 89 Ulrich Hoffmann, Sprache und Emanzipation
- 90 Sigbert Kluwe, Weibliche Radikalität
- 91 Hannelore Schröder, Die Rechtlosigkeit der Frau im Rechtsstaat
- 92 Udo Branahl, Pressefreiheit und redaktionelle Mitbestimmung
- 93 Eike Ballerstedt, Die Verkehrsversorgung in der Bundesrepublik
- 94 Reimund Emde, Sozialindikatoren und Systemvergleich
- 95 Helmut D. Fangmann, Justiz gegen Demokratie
- 96 Harald Fuhr, Agrarreform und Bauernbewegung in Peru
- 97 Karl Gabriel, Analysen der Organisationsgesellschaft
- 98 Herbert Grymer, Konfliktverarbeitung und Staatsstruktur
- 99 Bernd Hamm (Hg.), Lebensraum Stadt
- 100 Martin Kilian, Die Genesis des Amerikanismus
- 101 Ulrich Heidt, Arbeit und Herrschaft im "realen Sozialismus"
- 102 Wilhelm Heitmeyer, Die Implementation eines politischen Reform-Curriculums
- 103 Michael Thomas Siegert, Adoleszenzkrise und Familienumwelt
- 104 Gerhard Schäuble, Die Humanisierung der Industriearbeit
- 105 Axel Schulte, Demokratisierung
- 106 Heike Schulz, Soziale Beziehungen im Alter
- 107 Gerhard Stapelfeldt, Das Problem des Anfangs in der Kritik der Politischen Ökonomie
- 108 U. Baumann, U. Becker, J. Gerstenmaier, O. Schickle, R. Tippelt, Handlungsperspektiven und politische Einstellungen arbeitsloser Jugendlicher
- 109 Heinz Thunecke, Betriebsverfassung und Streiks in der britischen Metallindustrie
- 110 Gerhard Vowinkel, Vorsprachliche Kommunikation und soziale Wahrnehmung
- 111 Manfred Walz, Wohnungsbau- und Industrieansiedlungspolitik in Deutschland 1933 - 1939
- 112 Tim Guldemann, Staatlich organisierter Arbeitsmarkt und Anpassung der Arbeitslosen - Der Fall Schweden
- 113 Dieter Holtmann, Berufliche Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein
- 114 Detlef Horster, Die Subjekt-Objekt-Beziehung im Deutschen Idealismus und in der Marxschen Philosophie
- 115 Bernd Köppl, Intensivierung kontra Humanisierung
- 116 A. Hron, H. Kompe, K.-P. Otto, H. Wächter, Aktionsforschung in der Ökonomie
- 117 Claus Leggewie, Siedlung, Staat und Wanderung
- 118 Thomas Mirbach, Kritik der Herrschaft
- 119 Bernd Morast, Die südafrikanische Rassenpolitik
- 120 Peter W. Reuter, Die Balkanpolitik des französischen Imperialismus 1911 - 1914
- 121 Günther Sander, Abweichendes Verhalten in der DDR
- 122 Bärbel Gafert, Höhere Bildung als Antiaufklärung
- 123 Peter Ludes, Der Begriff der klassenlosen Gesellschaft bei Marx
- 124 Ulrich Teichler (Hg.), Hochschule und Beruf
- 125 Ulrich Teichler, Helmut Winkler (Hg.), Praxisorientierung des Studiums